

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

MESAS-REDONDAS (CONT.)	143
O TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA	143
Adriana Alves Fernandes Vicentini	
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INSPIRADA EM PAULO FREIRE	149
Daniela Gobbo Donadon Gazoli	
COMUNICAÇÕES	159
PRISIONEIRO DAS “ILUSÕES JURISPRUDENCIAIS”: A IDEOLOGIA NO DISCURSO JURÍDICO BRASILEIRO	159
Adreana Dulcina Platt	
Maria Carolina de Godoy	
À MARGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: QUANDO UM ADOLESCENTE É PROTAGONISTA DE UM CASO DE ENSINO	175
Ádria Maria Ribeiro Rodrigues	
Simone Albuquerque da Rocha	
Maria da Graça Nicoletti Mizukami	
OS SENTIDOS DO ENSINO DA LEITURA NA EJA: AS VOZES DAS PROFESSORAS SEM MARGENS E SEM RETOQUES	179
Adriana Cavalcanti dos Santos	
Antonio Francisco Ribeiro de Freitas	
Marinaide Lima de Queiroz Freitas	
A LEITURA DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES QUE SE ENCAMINHAM PELAS TERCEIRAS MARGENS.....	184
Adriana Cavalcanti dos Santos	
Edna Telma Fonseca e Silva Vilar	
Marinaide Lima de Queiroz Freitas	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZES DE 6º ANO	189
Adriana Correia Almeida Batista	
A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO DE UM LIVRO PARADIDÁTICO NO CURSO DE PEDAGOGIA	193
Adriana M. L. de Campos Rodrigues	
O ENSINO DA GRAFIA EM CAIXA DUPLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	197

SUMÁRIO

Adriana Naomi Fukushima da Silva	
O ENSINO INTENCIONAL E NÃO INTENCIONAL DOS ATOS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	201
Adriana Naomi Fukushima da Silva	
DISCURSO RELATADO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS...	205
Adriana Santos Batista	
PRÁTICAS DE LEITURA EM TEMPOS DIGITAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO	209
Adriane Belluci Belório de Castro	
FORMAÇÃO DE CORPO INTEIRO: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EXTENSÃO DA UNIRIO “EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTE, CORPO E NATUREZA”	213
Adriane Ogêda	
Nuelna Vieira	
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DE LEITE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR.....	217
Aida do Amaral Antunes	
Moyra Ribeiro Marques	
Suzana Lima Vargas	
OS SINAIS QUE VÊM DO MAR	221
Aira Suzana Ribeiro Martins	
FOTO-ESCRITA-EXPERIMENTAÇÃO.....	225
Alda Romaguera	
Alik Wunder	
().....	230
Alessandra Aparecida de Melo	
Ana Bittencourt	
Cláudio Camargo	
ORALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA DE POESIA.....	234
Alessandra Cardozo de Freitas	
O ACESSO À LITERATURA COMO UM DIREITO: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM ALUNOS SURDOS	238
Alessandra Gomes da Silva	
ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA...	242
Alessandra Pereira Gomes Machado	
Marluce de Souza Lopes Santos	
AÇÃO TRANSDISCIPLINAR: POSSIBILIDADE DE ATENUAR AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO ESCRITA	246

SUMÁRIO

Alexandra Cardoso Rinaldi da Silva

Márcia Regina Galvão

José Arnaldo de Macedo Júnior

MESAS-REDONDAS (CONT.)

O TRABALHO PEDAGÓGICO EM UMA PERSPECTIVA FREIREANA

Adriana Alves Fernandes Vicentini¹

Introdução

O presente texto tem como objetivo abordar a organização do trabalho pedagógico com Adultos. Para isso, tomo como referencial de análise a minha prática educativa, como docente, com o objetivo de discutir suas reconfigurações no cotidiano educacional juntos aos alunos.

Desse modo, a tessitura desta escrita se organiza da seguinte forma: primeiramente abordo a Educação de Jovens e Adultos -EJA- como conceito e como direito humano, em seguida discuto a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na ação educativa como professora e posteriormente, realizo breves considerações em defesa da sistematização do trabalho pedagógico em uma perspectiva freireana.

A modalidade educativa

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa existente em muitas redes de ensino, no Brasil. Para Rivero (1998, *apud* Soares 2001, p. 202):

A EJA é uma modalidade educativa que deve expressar de forma clara sua opção por setores vulneráveis em condições de marginalidade socioeconômica e de desigualdade de oportunidades educativas.

Assim, modalidade educativa se refere a uma singularidade, a um modo de ser. Porém, para além de um segmento educacional, é uma forma de busca pela igualdade social. Rummert (2007) afirma que a EJA “regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe” (p. 63), sendo uma educação voltada à classe trabalhadora, população esta que não possui maiores e incisivos investimentos por parte do Estado. Nas palavras da autora:

Insistir no uso da classe trabalhadora aos nos referirmos àqueles que não têm assegurado o direito à educação constitui uma opção teórico-metodológica que não abdica de sublinhar o fato, hoje negado, de que a distribuição desigual de oportunidades educacionais continua a ser uma questão derivada

¹ Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. Atuou como docente na Educação de Adultos durante dez anos. Atualmente é professora de Graduação, Pós-graduação e Coordenadora de um curso de Pedagogia. profa.adriana@hotmail.com

da origem socioeconômica e das assimetrias de poder daí advindas. Trata-se, portanto, de uma questão de classe (p.80).

Sendo uma educação de classe de trabalhadores, a EJA está, sem dúvida, ligada à uma história de luta de reconhecimento enquanto segmento educacional e deve ser considerada tão relevante quanto as demais modalidades educativas.

Soares (2001) aponta outras duas considerações importantes em relação à EJA: a primeira refere-se ao pragmatismo que se configura quando nos referimos a ela, considerando unicamente a dimensão do mercado de trabalho. A segunda diz respeito à pouca importância atribuída a tal segmento educacional, isso pode ser visto, por exemplo, de acordo com o autor em questão, quando há o recrutamento de profissionais não habilitados para alfabetizar os jovens e adultos que frequentam as salas de aula ou mesmo as verbas insuficientes que lhe são destinadas.

A fim de evitarmos uma perspectiva miserabilista é fundamental olharmos para tais sujeitos e considerarmos que muitos deles elaboram estratégias de sobrevivência quando necessitam da leitura e da escrita, desenvolvem um conjunto de resolução de problemas no cotidiano. Não é difícil encontrar líderes de movimentos sociais diversos, com uma riqueza de experiências nesse âmbito, bem como trabalhadores providos de uma visão crítica da realidade. Essa consideração se faz essencial para não estigmatizarmos tais pessoas, mas entendermos as diversas dimensões que envolvem essa problemática, enfatizando o fato de que é um efeito produzido socialmente:

A alfabetização e educação de base de adultos têm um carácter² eminentemente político e a construção científica do problema deve considerar que a ineficácia das políticas e práticas neste domínio foram, na maioria das vezes, decorrentes de constrangimentos diversos e não somente técnicos(...) Assumir a ligação entre a Educação de Adultos e o modelo de desenvolvimento econômico implica admitir a sua importância no controle social e na gestão das relações de poder (CAVACO, 2009, p. 47).

Portanto, ao discutir a Educação de Adultos se faz importante considerar as dimensões sócio político culturais diversas que ocasionaram o pouco ou o inexistente acesso a escolaridade para uma parte significativa da população brasileira, ao longo da história.

Nesse sentido, é fundamental entender a EJA como um segmento que ainda necessita de ações sistemáticas pensadas e projetadas de acordo com sua singularidade.

Para Fernández (2006), o modelo de Educação de Jovens e Adultos herda “a cultura de mínimos:

Na educação de adultos há uma constante que repete de maneira periódica: alfabetizar adultos é ensinar o mínimo e alfabetizar é sobretudo pensar a

² Escrito em Português de Portugal.

soletrar textos acadêmicos ou escrever listas e assinar. Nem se considera ensinar a pensar, lendo, nem ensinar a codificar a experiência ou o próprio pensamento, escrevendo. Essas são tarefas complexas e superiores que os processos de aprendizagem de pessoas adultas raramente tomaram em consideração. Alfabetizar os adultos tem um tecto que costuma ser a educação primária(...), mas raramente se considerou alcançar níveis superiores (p. 29)

Assim podemos entender que, ao longo do tempo, não houve um projeto ou mesmo uma intenção declarada e sistematizada, com metas e mecanismos de ação por parte das políticas públicas, ao tratar da educação de adultos para além da alfabetização. De modo geral, ao se pensar em EJA, a meu ver, visualiza-se, atualmente, ainda, no Brasil, um modelo de ensino noturno supletivo, apesar dos inúmeros esforços realizados por diversos segmentos existentes na sociedade civil: movimentos sociais, universidades, docentes, etc.

Sem dúvida se faz necessário elevar o nível de escolaridade quando pensamos em EJA, contudo são fundamentais oportunidades que transcendam o modelo alfabetizador que privilegia a decodificação das letras. E assim, é essencial não confundir educação de adultos com escolarização de adultos, esse equívoco se deve certamente (mas, não unicamente) à instituição escolar que, ao alfabetizar indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudo na infância, acabou por contribuir com ofertas educacionais voltadas à alfabetização, à escolarização de jovens e pessoas adultas (Fernández, 2006).

Assim, compreendo a EJA como um direito humano à Educação. Para além de se garantir um direito ao acesso: “a questão não está apenas no ato de aprender, mas no que se aprende. Trata-se de garantir uma “aprendizagem transformadora” (GADOTTI, 2013, p. 07).

Ainda no diálogo com Gadotti (2013) resalto as proposições do conteúdo e da forma de como se aprende. Uma defesa a aprendizagem:

Quando falamos de centralidade da questão da aprendizagem, queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num país como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito do aluno aprender na escola. O direito à educação não se limita ao acesso (...) Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs. (GADOTTI, 2013, p. 07)

Desse modo, se faz primordial a organização do trabalho pedagógico, pois assim, potencializamos diversas as dimensões da intencionalidade do ato educativo.

A organização do Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico demanda um planejamento situado em um referencial teórico metodológico norteador. No que se refere a EJA, o aporte produzido por Freire, bem como, os

estudos advindos de seus princípios indicam a necessidade do educador apoiar-se em uma concepção e prática emancipadora quanto a atividade educativa.

A rotina do cotidiano educativo desenvolve-se em uma gama dinâmica de ações e diálogos produzidos com os educandos e nesse sentido, se faz importante uma organização do trabalho pedagógico. Para isso, se faz necessário pensar que cada atividade desenvolvida possui uma natureza, isto é, um objetivo ajustado a uma determinada necessidade de aprendizagem.

Assim, abordo, aqui, formas de organização de atividades que utilizei em salas de aulas no trabalho com a educação de Adultos durante dez anos em uma rede municipal de ensino do estado de São Paulo³, sendo: atividades permanentes como aquelas desenvolvidas todos os dias, consideradas constantes; já as sequenciadas se destinavam aos grupos de alunos em diferentes etapas de aprendizagens; e por fim as atividades relacionadas a situações independentes e projetos coletivos.

Ao pensarmos especificamente o universo da alfabetização de adultos, podemos pensar da seguinte forma:

As atividades permanentes são aquelas desenvolvidas diariamente com os educandos; caracterizam-se como situações de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética, no caso de um trabalho voltado para a alfabetização.

As atividades sequenciadas acontecem com regularidade diversificada, a depender do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos: são situações didáticas, pensadas a partir do nível de complexidade adequado a cada grupo de adultos.

As situações independentes são subdivididas em: ocasionais e de sistematização. A primeira, refere-se a uma atividade envolvendo um conteúdo que não foi planejado *a priori*, mas que o educador ou os educandos julgam como sendo importante. Trata-se de temas emergentes, em sua maioria, assuntos da atualidade ou de necessidade do cotidiano. A segunda configura-se com o objetivo de sistematizar as aprendizagens dos alunos, mas tendo como referência os conhecimentos pensados para aquele ano, por isso não possuíam um objetivo imediato. Assim, tal objetivo é construído diariamente, mas há um referencial que indica as aprendizagens que se deseja alcançar a longo prazo.

Os projetos caracterizam-se como formas de trabalho articulado a um tema principal e que tinham um produto final: uma exposição, a construção de um livro, uma apresentação à comunidade, etc.

Tal forma de articular o trabalho pedagógico pressupõe pensar em uma ação educativa intencional, planejada e fundamentada no compromisso com o processo de aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, a responsabilidade docente se revela como um dispositivo intimamente ligado aos ideais freireanos: uma amorosidade que se tece junto ao fazer pedagógico projetado a partir de princípios que se entrelaçam com a aprendizagem e criticidade. Um trabalho assim não se faz desarticulado do movimento aprendiz do educando,

³ Aprendi a organizar o trabalho pedagógico a partir da experiência vivida como formadora do PROFA: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

bem como, não se configura distante de uma sistematização construída e responsivamente ativa da ação docente.

É relevante salientar que tal modo de organizar o trabalho pedagógico nunca se articulou de maneira rígida, distante do dialogismo, da amorosidade e da busca pelo desenvolvimento da consciência crítica – temas tão relevantes nos escritos freireanos. Muito pelo contrário, sempre se configurou como uma forma norteadora de organização do fazer educacional.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos se constitui, um modo de intervenção social, no sentido de articulá-la com um projeto de sociedade mais justo e igualitário, é desta forma, uma posição política, que não se revelou, ainda, como marco, como projeto realizado por parte de toda sociedade civil.

A amorosidade do trabalho com a EJA reside na crença de que os estudantes são capazes de aprender, apesar de todas as adversidades sociais. Tal crença não é dada, se faz necessário construí-la considerando todo o conhecimento que circunscreve a modalidade educativa aqui abordada.

Falamos, portanto, sobre o sentido de comunhão enquanto sentido de parceria e amorosidade. Um ato de compartilhar, isto, uma partilha que não se faz solitária, mas que se constrói através de uma responsabilidade com a própria formação e que se assume co-responsável, inclusive, pelo outro.

É ainda um desafio neste século olhar a EJA como um campo educacional de caráter público e universal, com atendimento a todos, ajustado às reais necessidades dos educandos, ao invés de associá-la unicamente às políticas de combate a pobreza. É um desafio, assim, compreendê-la como um campo educacional que merece a devida relevância, assim como dos demais segmentos educacionais.

Apreendi com os jovens e adultos da EJA que a luta cotidiana em aprender é muito mais do que responder às necessidades do mercado de trabalho ou qualquer outra finalidade, porque qualquer que seja ela, no fundo é também uma forma de se re existir no mundo, de se ver, projetar como outra pessoa.

Para finalizar, ainda que provisoriamente, compartilho com Senna (2010, p.47) sobre

a convicção de que entre teorias de alfabetização e práticas de alfabetização, existe um profundo distanciamento (...) E vimos, recorrentemente, investigando novas teorias de alfabetização, ou criticando as já disponíveis, em razão da sua flagrante incapacidade de dar sustentação ao processo de alfabetização, quando em face deste tipo de aluno – na escola pública regular, ou nos centros de EJA – cuja aproximação à escrita não se consolida, mesmo em presença de motivação, desejo e máximo empenho dos professores.

Minha explanação reside no fato de que faltam pesquisas que tratam sobre boas situações de aprendizagem com relação aos estudantes da EJA. Se faz importante, inclusive, pensar e investigar possíveis formas de educação para além do processo de alfabetização e/ou elevação da escolaridade.

Referências

CAVACO, Carmem. **Adultos poucos escolarizados: políticas e práticas de formação.** Lisboa: Educa, 2009, 834 p.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. **As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas.** Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, Cadernos Sísifo: 2, 2006, 88 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 245 p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996, 146 p.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. **Revista EJA em Debate.** Florianópolis, Ano 2, n.2. Jul.2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. Onde está o meu aluno nas teorias sobre alfabetização? Reflexões sobre as ausências no caminho entre a teoria e a prática de letramento em EJA. In: COSTA, Renato Pontes; CALHAÚ, Socorro (Orgs) **“...e uma Educação pro povo tem?”** Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. p. 47-64.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org) **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001. p.

RUMMERT, Sonia Maria. **Gramsci, Trabalho e Educação: Jovens poucos escolarizados no Brasil actual.** Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação, Cadernos Sísifo:4, 2007, 86 p.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA INSPIRADA EM PAULO FREIRE E SUA REPERCUSSÃO PARA ALUNOS ADULTOS

Daniela Gobbo Donadon Gazoli¹

O presente texto é parte integrante de mesa proposta ao 19º COLE com o objetivo de discutir uma prática pedagógica inspirada em Paulo Freire. O primeiro artigo propôs-se a discutir a proposta educacional freiriana à luz de novas pesquisas sobre a dimensão afetiva envolvendo adultos em processo de escolarização. Enquanto o segundo artigo foca-se na descrição e análise da professora pesquisada, voltando-se para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho pedagógico inspirado em Freire. Portanto, buscando enriquecer a discussão, este artigo pretende contribuir com uma análise de dados sobre os impactos das práticas observadas nos alunos adultos.

Os dados trabalhados originam-se em pesquisa² que estudou os impactos afetivos produzidos pelas práticas pedagógicas do professor e vivenciados por alunos adultos no processo de alfabetização. Buscou identificar a repercussão dessas práticas na construção dos sentidos e significados decorrentes do processo de alfabetização. Também procurou compreender como tais experiências afetivas impactam na construção da subjetividade humana.

Baseando-se nas ideias de Wallon (1979) e Vygotsky (1998), pressupõe-se que os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito. Diversos autores têm observado que nos dois autores citados existe a ideia de uma reciprocidade e inter-relação entre a afetividade e a inteligência (ALMEIDA, 1997; OLIVEIRA, 1997; COLOMBO, 2007). Tal conclusão firma-se na compreensão de que ambas as funções – afetiva e cognitiva – dependem da relação do indivíduo com o meio social, sendo influenciadas e constituídas nas interações entre os sujeitos, o que permite o entendimento do homem nas duas dimensões, simultaneamente.

É importante salientar que esta pesquisa insere-se entre as produções desenvolvidas por membros do Grupo do Afeto, subgrupo do ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), grupo de pesquisa da faculdade de Educação da UNICAMP, que vem produzindo pesquisas na perspectiva da questão da afetividade, pautadas na concepção monista de homem.

No tocante a tal questão, admite-se que a cada nova experiência – motora, cognitiva ou afetiva – internalizamos novos sentidos e significados. Cada novo sentido modifica nossa

¹ Pedagoga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. E-mail: danidonadon@gmail.com

² As falas exploradas no artigo foram extraídas de Pesquisa de Mestrado realizada na Faculdade de Educação da UNICAMP, no período de 2011 a 2013, com financiamento FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Os dados foram construídos a partir do procedimento de *autoscoopia*, que consiste na gravação áudio visual de sala de aula. Posteriormente, os sujeitos são confrontados com suas imagens videogravadas, sendo incentivados, pelo pesquisador, a verbalizar sobre os seus sentimentos vivenciados na situação em tela.

forma de ser e estar no mundo. Porém, algumas experiências são extremamente marcantes, tornando-se momento privilegiado para observação e estudo.

Entende-se que a aquisição da escrita, em nossa sociedade letrada, caracteriza-se como um momento marcante de nossa construção subjetiva. Para indivíduos adultos, vivenciar o processo de alfabetização e letramento fora da idade convencional constitui momento privilegiado para observar, estudar e analisar as marcas afetivas no processo de formação psicológica do sujeito. Ao compreenderem-se como integrantes das práticas sociais de leitura e escrita, esses adultos internalizam novos sentidos e significados, novas formas de perceber o mundo e, principalmente, de se perceberem nele. A autoimagem e sua percepção das próprias possibilidades de atuação no meio em que vive ganham novas perspectivas. Busca-se compreender as representações sociais de si e do outro que se constroem durante o processo de letramento, bem como os sentidos e significados que eles atribuem à experiência.

Metodologia da pesquisa: coleta de dados

Dentro da metodologia qualitativa, tendo como objetivo observar o impacto das práticas nos alunos adultos, a coleta de dados baseou-se no procedimento conhecido como *autoscopia*, que, segundo Leite e Colombo (2006), consiste na gravação audiovisual do contexto de sala de aula a ser estudado, para posterior edição e exibição, em sessões individuais, nas quais a pesquisadora instiga os sujeitos a narrarem e descreverem como se sentiram durante a atividade filmada, enquanto assistem à própria referida atividade e se confrontam consigo mesmos nas imagens videogravadas. De acordo com Leite e Colombo (2006), na *autoscopia*:

[...] o sujeito tem seu comportamento videogravado em um determinado ambiente e, posteriormente, é colocado em uma situação para observar esse material gravado, editado ou não, para que emita comentários sobre o mesmo, por solicitação do pesquisador e em função dos objetivos da pesquisa. (p.2)

Para os autores, o recurso da *autoscopia* representou um aprimoramento da pesquisa qualitativa. Tal fato se deve à possibilidade de o sujeito adquirir posição ativa na coleta de dados. O papel do pesquisador, na sua condição ativa no procedimento, segue no sentido de estabelecer relações de interação e condições dialógicas com o sujeito, a “habilidade de intervenção do pesquisador, na hora certa e de forma adequada, sem que isso seja percebido pelo sujeito como um entrave para o seu processo de expressão, parece ser essencial nos procedimentos” (LEITE e COLOMBO, 2006, p. 7).

Após encontrar uma sala de aula que se encaixava no perfil procurado, a pesquisadora utilizou-se de uma câmera para gravar as práticas pedagógicas observadas. Finalizadas as gravações, o material produzido passou por edições. Em seguida, foram realizados encontros com os sujeitos onde a pesquisadora expôs o vídeo editado, realizando a sessão de *autoscopia*, suscitando que eles verbalizassem sobre o que vivenciaram nas diferentes situações observadas.

Após o término da coleta e transcrição de dados, foi iniciada a fase de análise. Esta etapa constituiu-se como uma organização sistematizada dos materiais acumulados durante a investigação e objetivou apresentar os dados de forma clara, no intuito de facilitar a interpretação dos mesmos. Estes núcleos foram baseados em agrupamentos de temas, conteúdos e questões centrais, considerando os objetivos da pesquisa. Assim, na etapa final, a interpretação dos dados analisados à luz do referencial teórico assumido, buscou responder o problema proposto pelo projeto.

Aqui não cabe discutir todos os núcleos, pois foca-se a atenção em um deles: o impacto das práticas observadas nos educandos adultos. Antes, vale uma breve incursão para uma ideia de que práticas se tratam.

As práticas pedagógicas que marcaram os educandos

No quadro nacional, a valorização dos alunos adultos, bem como a preocupação com a busca por formar indivíduos capacitados na luta pela transformação da realidade social injusta, surge com maior expressão a partir de Freire (1975). O famoso educador, no decorrer da sua militância pela alfabetização de adultos, produziu contribuições significativas para pensar uma proposta pedagógica crítico reflexiva para a EJA, na busca de uma pedagogia que valoriza o indivíduo como ser histórico, sociocultural, produtor de conhecimento, e, por conseguinte, transformador da sua própria realidade.

Dessa forma, constrói-se a ideia de uma educação que possa contribuir para a emancipação, humanização e socialização do indivíduo nos espaços sociais. Durante a coleta de dados da pesquisa, foi possível observar que a professora Ana³ demonstra pensar o ensino no sentido para o qual Freire (1996) chama a atenção: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p.25). Assim sendo, a professora atuava buscando criar meios para que os seus alunos construíssem a sua aprendizagem.

São inúmeros os exemplos que demonstram as marcas do pensamento de Freire (1996) nas práticas da professora Ana: o trabalho com temas geradores, as rodas de discussão, o diálogo, dentre outros. Assim, os dados permitem observar formas como esta docente prioriza conteúdos e procedimentos de ensino, pautando suas ações nas concepções teóricas que inspiram sua atuação.

O ensino, nessa concepção, torna-se, fundamentalmente, diálogo: o importante para o professor é o diálogo com o aluno, estabelecendo uma troca legítima. Em tal relação, a dimensão afetiva faz-se de suma importância na construção de um vínculo que permita relacionar-se de forma positiva com o outro.

A professora Ana lança mão do diálogo enquanto prática educativa em todas as suas atividades de ensino. E avança, estabelecendo o diálogo como processo de negociação das

³ Nome fictício.

próprias práticas pedagógicas, negociação onde os sujeitos e a professora decidem, juntos, sobre as melhores práticas pedagógicas para o aprendizado do grupo.

Acreditar no potencial do homem e criticar os interesses da sociedade capitalista foi a tônica de muitos textos de Freire (1975). Para o educador, nunca foi interesse da sociedade burguesa o resgate dos excluídos. Ao contrário, tal resgate é prática intencional e objetivo de muitas atividades de ensino desenvolvidas pela professora Ana.

Para Freire (1996), cabe ao educador perceber-se como um sujeito ativo e atuante, agente transformador das práticas sociais de seu meio, criador e possibilitador de suas próprias utopias. Assim, o indivíduo assume-se como um sujeito que possui objetivos, metas e projetos de futuro para si, para seus pares e para seus alunos, expondo de forma coerente suas buscas e permitindo, com seu trabalho conscientizador, aos seus alunos lançarem-se na mesma busca. Esse modo de agir, segundo Freire (1996), possibilitaria mudanças expressivas, pois só se modifica uma sociedade que prioriza o pensamento dominante através da indignação exposta e, para que isso aconteça, é necessário o conhecimento de si mesmo e do outro, projeto sempre pensado nas propostas educativas da professora Ana.

Toda essa prática observada inserida na lógica freiriana e com uma proposta clara sobre a busca por impactos que transformem o adulto em sujeito ativo, crítico, consciente e participativo na sociedade surte uma repercussão nos educandos que vivenciam o processo. Aqui a proposta central é discutir tais impactos.

A repercussão das práticas pedagógicas para os alunos adultos

A partir dos dados construídos, é possível observar que os alunos são muito sensíveis em relação ao tipo de mediação feita pelo professor, revelando a forma como são afetados e os diferentes sentimentos que interferem no processo ensino-aprendizagem, na relação com os conteúdos e na visão que cada aluno tem de si mesmo. Segundo Almeida (2004), “o professor deve basear a sua ação fundamentada no pressuposto de que o que o aluno conquista no plano afetivo é um lastro para o desenvolvimento cognitivo e vice-versa” (p. 126).

Segundo Leite e Tassoni (2002), o que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações entre professor e aluno e, por consequência, acabam por interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto.

A escola é um local onde o compromisso maior que se estabelece é com o processo de construção de conhecimento e, pode-se afirmar que, no ambiente escolar, “as relações afetivas se evidenciam, pois a construção do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente” (ALMEIDA, 1999, p. 107). O forte vínculo afetivo desenvolvido entre a professora e os alunos observados é latente e manifesta-se de diversas formas:

“A A. pra mim, minha filha, é como se fosse minha filha, uma das minhas filhas. Eu quero muito bem ela, considero muito ela, ela é muito legal, eu trato ela muito bem, o que eu puder fazer por ela, eu faço.” (Sujeito 5)

Os alunos reconhecem nos gestos da professora a atenção, a paciência, o carinho, o empenho e a boa vontade com eles, reagindo positivamente a esses comportamentos, valorizando a relação com a professora e criando vínculos afetivos fortes; afirmam verem a professora como amiga muito querida, em clara demonstração de reconhecimento, valorização e carinho por tudo que a professora faz por eles.

Uma das práticas mais apreciadas pelos alunos e, também, pela professora é dar voz ao aluno, antes e durante as atividades de ensino, como caminho para conhecer suas experiências e conhecimentos. Foi sempre presente a preocupação da professora em dar voz aos alunos, seja com perguntas durante as atividades, ou com questões sobre os conteúdos. Porém, não era apenas em momentos aleatórios, ou por um costume, que a professora chamava os alunos a expressarem-se. A participação dos alunos era planejada pela professora: suas opiniões, experiências e conhecimentos eram parte importante do desenvolvimento da atividade pedagógica. A escolha de textos, materiais e atividades foi intencionalmente relacionada com temas ligados à história de vida dos sujeitos, nas quais eles não apenas identificavam-se com o texto, mas eram levados a narrar suas experiências com o tema, de uma forma a sentirem-se valorizados e participantes na atividade.

Nesse movimento de dar voz ao aluno, considerando que seus conhecimentos também são válidos, os alunos não valorizavam apenas o momento de sua fala, mas apreciavam e sentiam prazer em ouvir os companheiros de turma narrando suas experiências.

A professora, invocando a narrativa dos alunos, tomava ciência de suas histórias de vida, suas experiências e seus conhecimentos. A partir dessa incursão ao mundo do aluno, ela programava atividades de ensino envolvendo conteúdos ligados aos conhecimentos dos educandos, tendo isso como estratégia para expandir os conhecimentos. De acordo com Freire (1983):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezados como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos ao centro de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo de contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (p. 72).

A professora Ana, tendo como ponto de partida a realidade de seus alunos, estabelecia objetivos claros, a partir dos quais recorria a técnicas e conhecimentos pedagógicos para planejar e organizar situações de ensino, acompanhando a progressão da aprendizagem dos seus alunos, tomando decisões de reorganização da ação, quando a aprendizagem não se efetivava.

“Eu acho importante, Dani, ele verbalizar o pensamento dele. Eu acho que quando ele verbaliza do que ele tá pensando, o jeito que ele tá pensando, isso me ajuda a fazer uma intervenção. [...] Uma avaliação diagnóstica. [...] Assim eu posso valorizar o que ele tem como ponto de partida e usar isso pra conquistar outras coisas.” (Professora)

Os alunos, ao verem seus conhecimentos valorizados, envolviam-se na atividade e sentiam-se participantes ativos de um processo de crescimento. Em síntese, a professora atuava de forma a ampliar qualitativamente os conhecimentos dos alunos, tendo como ponto de partida o que já existe construído.

“Ela sempre faz pergunta pra nós. Do texto, né? [...] Eu acho bom, eu acho mesmo, porque aí a gente fica sabendo que ela também gosta, né? De saber as coisas da gente. A gente aprende com os textos que ela trás. [...] Porque ela quer saber se a gente aprendeu, se quer aprender, né? [...] Conseguir perceber se nós tá aprendendo.” (Sujeito 2)

Essa estratégia também foi usada pela professora para conhecer e diagnosticar o desenvolvimento, os avanços e as dificuldades dos alunos, servindo como base para tomada de decisões de ensino. Não apenas como diagnóstico para a professora, mas a prática de se expressar em sala serviu como diagnóstico para o próprio aluno que, através do seu desempenho e da reação da professora, percebia seus avanços. Lembrando que a forma como se dá a interação da professora tem implicações marcadamente afetivas para o aluno, que percebe a postura receptiva e interessada em levá-los a aprender, ensinando quantas vezes e de quantas diferentes formas forem necessárias.

“Ela torna a explicar, torna a escrever na lousa, torna a fazer de novo até nós aprender direitinho. Pra nós escrever de novo, ler. Pra nós aprender.” (Sujeito 2)

Observa-se, pelos dados apresentados, que os alunos identificam o grau de disponibilidade da professora e reagem de forma muito positiva. Os dados revelaram, também, que à medida que os alunos sentiam que estavam aprendendo, estimulavam-se para continuar estudando, pois tal percepção aumentava sua expectativa de sucesso. Nas palavras de Leite (2006), autoestima e bom desempenho alimentam-se mutuamente.

“Eu quero pedir pra A. ensinar contas de vezes e dividir pra mim. Que é as duas contas que eu tô menos sabendo, lembrando, é essas duas. É bom, o jeito dela (ensinar) é bom, viu. [...] É por causa que nós tamo aprendendo bem as de menos e de mais, que é as duas contas mais fácil pra fazer. Aí nós têm que passar pra outras mais pesadas. Aí ela ensina do mais fácil pro mais difícil. E isso ajuda.” (Sujeito 5)

Ao planejar e proporcionar aos alunos atividades motivadoras que despertavam seu interesse, organizando o conhecimento de forma crescente, levando o aluno a perceber seus avanços, a professora garantiu que o seu desenvolvimento em sala de aula e o próprio processo de aprendizagem fossem prazerosos.

“Ah, eu acho assim, que, que nem, conta de mais, ela dá todo dia conta de mais. E dá outras. Vai variando e vai sempre aumentando.” (Sujeito 4)

A este respeito, é importante destacar que a afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Como salienta Dantas (1992), conforme a criança vai se desenvolvendo, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. "As manifestações epidérmicas da 'afetividade da lambida' se fazem substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade" (p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. Dantas (1992) refere-se a essas formas de interação como cognitivização da afetividade.

Outro importante ponto de impacto afetivo observado nas práticas da professora Ana é relativo à aproximação dos conteúdos geradores escolhidos com a vida e as áreas de interesse dos alunos. Leite (2006) aponta que o ensino desvinculado da vida traz enormes prejuízos para o estabelecimento de uma relação positiva entre o aluno e o objeto de conhecimento:

Grande parte do ensino tradicional é marcada por objetivos irrelevantes, do ponto de vista do aluno, o que colaborou com a construção de uma escola divorciada da realidade, principalmente no ensino público, caracterizada pelo fracasso em possibilitar a criação de vínculos entre os alunos e os diversos conteúdos desenvolvidos. (...) o conhecimento acumulado em determinada área deve estar disponível para que as pessoas melhorem as suas condições de exercício da cidadania e de inserção social. Uma escola voltada para a vida implica objetivos e conteúdos relevantes, tomando-se como referência o exercício da cidadania, o que aumenta a chance de se estabelecerem vínculos afetivos entre o sujeito e os objetos. (p. 35).

De acordo com os dados coletados, percebeu-se que a professora selecionou atividades de ensino de maneira a assegurar que as mesmas fossem apreciadas pelos adultos.

“Então, primeiro porque é um gênero textual (receita) muito próximo da necessidade de vida deles, então tem muita dona de casa, e tem muitos homens que moram sozinhos e que cozinham em casa. Então, eu fui percebendo isso de acordo com a necessidade deles de vida mesmo. Então a minha preocupação é que se o que eu tô trabalhando vai ter algum impacto na melhoria da qualidade de vida deles.” (Professora)

Em outras palavras, as atividades eram planejadas e realizadas a partir de fábulas, histórias, músicas, receitas culinárias, textos jornalísticos, entre muitos outros gêneros com os quais os alunos já mantinham contato em seu cotidiano e que despertavam neles atenção e interesse.

“Se eu me lembro? (Da atividade). Eu lembro. Nós todos, cada um falava uma receita. Gosto, gosto muito (dessas aulas). Dá pra gente aprender bastante de leitura e de cozinha novidade, umas comida diferente. Eu gosto.”
(Sujeito 2)

É fundamental observar que a escola é um espaço privilegiado de interação social, onde o trabalho com o conhecimento sistematiza-se, promovendo o contato com a cultura e suas ferramentas, possibilitando a apropriação de uma diversidade de recursos de aprendizagem. A escola é um espaço de aprendizagem do mundo, dos conteúdos, de si e do outro. Os dados demonstraram o quanto as ações mediadoras da professora propiciam situações que produzem diversos sentimentos e emoções que interferem no processo de ensino-aprendizagem, podendo torná-lo, ou não, mais efetivo e proveitoso.

“Como não tem essa cobrança institucional (provas, notas) a gente pára, começa a bater papo, contar como foi nosso dia, que eu acho que é um momento, parece que é mais humano, de me aproximar. Eu não vejo eles mais como alunos. (...) Eu acho que são pessoas que estão estudando aqui junto comigo. Eu tô estudando pra ser melhor professora, eu tenho o compromisso de alfabetizar, de ajudá-los a aprender algumas coisas que eles não aprenderam e eu vou aprender outras coisas com eles. (...). Que não há uma docência se a gente não ouvir o aluno. Não há uma docência na sua completude. A discência compõe a docência. Eu acho que é isso, eu ajudo eles, a gente vai pensando junto, vai aprendendo junto e é assim. É a vida... Como diz o cara lá do filme ‘O auto da compadecida’: ‘só sei que foi assim...’ ” (Professora)

Considerações finais

Os dados da pesquisa permitiram observar que os alunos adultos estão profundamente marcados por vivências negativas, de fracasso e de exclusão, sentidos que internalizam na sua identidade subjetiva. A vivência de nova mediação pedagógica qualitativamente diferente de suas experiências anteriores torna-se elemento capaz e fundamental na busca por modificar essas marcas negativas já construídas a respeito de si e de sua capacidade de atuação no mundo.

Entende-se que a mediação realizada pelo professor, na relação entre o aluno e as atividades desenvolvidas em sala de aula, apresenta especificidades, ou seja, a educação formal é qualitativamente diferente por ter como finalidade propiciar a apropriação, pelo indivíduo, dos instrumentos culturais que permitem a elaboração de entendimento da realidade social e promoção do desenvolvimento individual. Ao possibilitar acesso a esses conhecimentos, a prática pedagógica estaria contribuindo para a apropriação de sistemas de referência que permitiriam ao

sujeito ampliar as oportunidades de desenvolver-se em níveis superiores, não só satisfazendo necessidades já identificadas e postas pelo desenvolvimento efetivo, como produzindo novas necessidades, considerando o desenvolvimento potencial, ou seja, as ações pedagógicas estimulam e potencializam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

O sucesso desse processo exige o planejamento de práticas pedagógicas que produzam impactos afetivamente positivos, o que, a longo prazo, reverter-se-á no envolvimento do aluno com relação aos conteúdos e, conseqüentemente, com a própria escola. O processo certamente produzirá sensíveis mudanças na autoestima do aluno – os sentimentos de ser capaz de aprender e enfrentar novos desafios são derivados do sucesso no processo de aprendizagem.

Ao chegar nas salas de EJA, esse adulto, que internaliza a culpa pela sua exclusão do sistema escolar, encontra práticas desinteressantes, conteúdos desconexos com sua realidade e jovens que possuem objetivos diferentes dos dele. Soma-se o fato de que, na maioria dos casos, encontra, também, uma professora despreparada, que não pôde vivenciar formação adequada para o trabalho com o aluno adulto, reforçando o ciclo vicioso que exclui milhares de um processo de escolarização que permita a construção de conhecimentos necessários para a conquista da consciência crítica, indispensável quando se pensa em termos de transformação social, como já ensinou Freire (1975), lição que o mundo parece ter valorizado mais do que o Brasil, seu próprio país.

Referências Bibliográficas

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1991.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. IN: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. *Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

LEITE, S. A. S.(org). *Afetividade e Práticas Pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LEITE, S. A. S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. IN: PIMENTA, S. G., GHEDIN, E.; FRANCO M. A. S. (Orgs) *Pesquisa em educação – Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. IN: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H. ; OLIVEIRA, M. K. *Piaget, Vygotsky, e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

_____. *Cultura e Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. San Sebastián de los Reyes Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje, 2007.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes Editores, 1979.

COMUNICAÇÕES

PRISIONEIRO DAS “ILUSÕES JURISPRUDENCIAIS”: A IDEOLOGIA NO DISCURSO JURÍDICO BRASILEIRO

Adreana Dulcina Platt
Maria Carolina de Godoy

Introdução

A marca da tradição jurídica se encontra assentada no trânsito de um saber-fazer muito particular aos intitutos político-legislativos do Estado liberal.

Ao conferir a independência dos três poderes no Estado de Direito, Montesquieu, na obra *O Espírito das leis* (1748), defendia a necessária garantia do estado da liberdade em oposição ao estado déspota, coator e arbitrário, personificado na figura do rei.

A doutrina liberal tradicional vê a norma jurídica, a lei, como expressão da vontade geral institucionalizada. É ela o fundamento do Estado de Direito: ‘Governo de leis e não de homens’. A legalidade foi a superação do estágio do poder absoluto, autoritário, enfeixado nas mãos do monarca (BARROSO, 2002, p. 9)

Isso se efetivaria por meio da organização de um estado “legal”, orientado pela autonomia entre seus entes representativos (Executivo, Legislativo e Judiciário). Há de se considerar, porém, que nesse mesmo elemento libertário, progressista e provente à autodeterminação das nações, destila-se o “espírito da época”, consubstanciado em um expressivo volume de conteúdos que cancelam a oportunidade revolucionária em causa do declínio do Estado nobiliário: o nascimento do estado burguês.

O ‘moderno’ Estado (no sentido burguês) surge no momento em que o grupo ou organização de classe da autoridade inclui, em suas fronteiras, uma suficientemente ampla relação mercantil. Deste modo, as trocas da cidade de Roma com seus estrangeiros, viajantes e outros exigiam o reconhecimento de capacidade jurídica civil para pessoas não pertencentes à mesma união de grupos familiares. Isto já supunha a diferenciação entre o Direito Público e Privado (PASHUKANIS, 1924, capítulo V).

Podemos afirmar, primeiramente, que a formação do Estado moderno conduzido por uma ordem burguesa, necessariamente se comprometeria em assentar a distribuição de atos reguladores pautados em um corpo legal. Estes atos blindariam os sujeitos da agenda “legiferante” e centralizadora do estado. Nesse raciocínio, a independência dos Poderes orientadores da rotina estatal (atos discricionários), em prol do “cidadão” que surge, sugeriria uma necessária dispersão do poder centralizador, além da possibilidade de reagir à ofensa.

Na institucionalização de uma racionalidade estatal dividida entre os três entes independentes, acima citados, ao poder judiciário caberia a “entrega” da resposta jurisprudencial reconhecendo, pela normatividade, a proteção dos direitos individuais. Ao longo do tempo, os sujeitos outrora litigantes contra os arbítrios do rei-estado, constituirão uma natureza de ordem contratual pautada na racionalidade do capital, que urge nova consubstancialização das relações de produção e das relações sociais. O jurídico, respaldado no estado de legalidade, lê a codificação da vida social a partir dos novos árbitros que respondem pelas convenções escritas de tais relações (de produção e sociais): “O jurídico, isto é, a interpretação racional do fenômeno da autoridade, se tornou possível apenas com o desenvolvimento da troca e da economia do dinheiro” (PASHUKANIS, 1924, capítulo V).

Na mesma esteira, o segundo elemento que justificaria a formação do Estado Moderno, enquanto veículo do ideário burguês, alargando as garantias civis e o Estado de Direito lei, seria o comércio e a produção industrial.

A necessidade de um *corpus iuris* que assegurasse o estado de liberdade dos sujeitos, era o marco para a instalação do novo contrato social: mão de obra livre para ser contratada, assim com odefinido o que seria crime e gerando insegurança ao invés de justiça (TORRES, 2002, p. 120 e 119).

Ao longo dos séculos, todo um arcabouço teórico e linguístico foi construído para sustentar esta perspectiva. Verificamos o arrefecimento desse conceito amalgamado no imaginário moral e nas práticas sociais, por exemplo, quando comportamentos são reprimidos por se deslocarem às margens do estado de legalidade. Para Saes (2001, p. 381) o próprio modelo de capital não pode ser “reproduzido” se não houver a institucionalização da “forma-sujeito de direito”:

A forma-sujeito de direito concretiza-se portanto, em sua versão elementar, em liberdades civis, sem as quais o capitalismo não pode ser implantado. Esses direitos elementares não são ilusórios; eles representam *prerrogativas reais* (...). Eles adquirem porém, na sua formação estatal, uma aparência universalista e igualitária, que é ilusória (...).

Alertamos, no entanto, que não apenas esse aspecto pode (e deve) ser depreendido da lei:

(...) a lei se torna um motivo a partir da consciência moral, que o sujeito racional toma ao contrastar sua condição com a pureza da lei. A partir daí, a lei efetiva no ânimo um sentimento de respeito que se torna o móbil subjetivo da ação e faz que a máxima possa ser elevada à universalidade (SOUZA, 2002, p. 10).

Nesse sentido, podemos auferir ao “cumprimento da lei” à aceitação da ordem prescrita (seja pelos Códigos Normativos, seja em forma de sentença), enquanto dispositivo de

sujeição, mas também enquanto dispositivo que concentra uma aceitação popular epidérmica por meio da qual, “ilusoriamente”, vêem o “justo”.

O Discurso e a ideologia jurídica

“O discurso é fundamentalmente persuasivo”.
(WARAT, Luiz A. As falácias jurídicas. Sequência.
Florianópolis: UFSC, 1985, p. 123).

Para ilustrar o que anteriormente sustentamos, uma das importantes marcas do Direito nos usos da vida secular pode ser vista na operação de simples atos constituintes de um contrato, cuja lógica gravita na união de “vontades livres” para um determinado propósito. Assim, um pai ao comprar refrigerante na cantina da escola para seu filho constrói uma relação jurídica, cujo princípio se assenta em uma relação comercial (compra-venda) entre sujeitos livres e capazes.

Donos de mercadorias em igualdade e liberdade encontrando-se no mercado são apenas iguais e livres neste relacionamento abstrato de comprador-vendedor. No mundo real, eles são ligados por muitas relações de dependência (...). No entanto, para a teoria jurídica do Estado, é como se estas relações não existissem. No mais, a vida no Estado é baseada na luta entre as distintas forças políticas, i.e., entre classes, partidos e todos os agrupamentos possíveis; aqui se mascaram os verdadeiros vetores que motivam o maquinário estatal. Para a teoria jurídica estas forças motivadoras são igualmente inexistentes (PASHUKANIS, 1924, capítulo V).

Esta linguagem, tão particular ao Direito, pretensamente neutra e distante como acusa Pashukanis, tem um propósito e se fundamenta em uma saber-fazer que persegue o exercício da atividade jurídica em amplo aspecto: primeiramente, pela tradição teórico-científica que fornece legitimamente instrumentos especialíssimos à construção (e manutenção) do fosso existente entre os que detém e manipulam este veículo daqueles que ignoram, completamente, os atributos dessa racionalidade. E, em uma segunda forma, o instrumento “político-ideológico” do discurso jurídico que, trazido “à luz” do esclarecimento crítico, desnuda os motivos e os sujeitos que se beneficiam com a conformação acrítica de certos comportamentos.

Ao trafegar pelo Direito (...) é preciso perceber o papel político-ideológico do Direito, questionar a quem ele serve e que interesses promove. Sem essa percepção crítica, o conhecimento se burocratiza e se amesquinha. Nesta linha crítica, o Direito, embora procure se apresentar de forma neutra e imparcial – tornando seu aplicador, o Estado, um árbitro dos conflitos sociais – é, na verdade, um sistema de dominação. (...).No fundo, **o Direito se presta** a um e outro papéis. **É a positivação dos valores da ordem e da**

justiça, e é instrumento dos interesses da classe dominante. (BARROSO, 2002, p. 7 – grifos nossos).

Anteriormente, sustentamos que as relações estabelecidas pelos sujeitos, entre si e junto aos diferentes institutos existentes, segundo determinado tempo e espaço social, só seriam possíveis quando já estiverem contruídos canais de comunicação socialmente padronizados e orientados em torno de certas reincidências linguísticas. Tais falas privilegiadas aproximam os sujeitos e as instituições, entre si e com os demais falantes (SEVERO, 2007, p. 12).

Conforme Silva (2005, p. 78) verificamos a condição de instabilidade da linguagem, “por se tratar de uma criação da cultura humana”. Esta condição denota os largos passos abertos para o trânsito de novas constituições ideológicas, segundo o percurso político-econômico e social escolhido.

Os signos constituintes na linguagem padronizam um ramo de convenções estabelecidas, a partir de disputas político-econômicas muito conflitantes, e constituem-se em uma importante particularidade: “o signo não coincide com a coisa e o conceito”, e sim, como uma ilusão, um arbítrio de determinado contexto (no espaço e tempo). Assim, “carrega não apenas o que é, mas aquilo que não é” (idem, p. 79).

Nesse plano complexo de interesses e elementos, observamos o objetivo jurídico que constitui os comportamentos desejados pela utilização dos atributos linguísticos (signos plenos de significados) orientado e sustentado nesse propósito. Aliança-se, nessa perspectiva, o reconhecimento da existência de um conteúdo ideológico no Direito. Esse elemento constitui-se, efetivamente, por uma disponibilidade ideológica latente na linguagem; dando-lhe um sentido a partir de um interesse.

Enfim, qual o sentido da ideologia no discurso jurídico? Segundo Edelman (apud TFOUNI, MONT-SERRAT, 2010, p. 2): “el discurso jurídico es una de esas formas lingüísticas que expresan la ‘ideología’, ocultando al sujeto enunciador, pero permitiendo, por eso mismo, que subsista y se conserve em su ideología dominante”. Sobre a “qualidade” dessa ideologia, Bayram (2010, p. 24) compreende os elementos discursantes transitando em diferentes “frentes”: “(...) may range from very favourable to very unfavourable, and may be manifested in subjective judgments about correctness, worth and aesthetic qualities of varieties, as well as the personal qualities of their speakers”¹.

Há um elemento velado e revelado nos discursos. Devemos observar, portanto, o sentido dessa afirmação. Conforme afirma Fischer (2001, p. 10 e ss.) “(a) conceituação de discurso como prática social (...) sublinha a ideia de que o discurso sempre se produziria em razão de relações de poder”. Esta perspectiva é encontrada em Foucault para quem o ato discursivo é o objetivo liame entre “palavras e coisas”: “(...) gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços

¹ “(t)ais atitudes variam do favorável para o muito desfavorável, e pode ser manifestada em julgamentos subjetivos sobre a correção, valor estético e qualidades estéticas ou variedades, tais como as qualidades pessoais de seus falantes” (tradução livre).

aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva” (FOUCAULT, 1986, apud FISCHER, 2001, p. 3).

Em todas estas enunciações, verificamos que discursos se marcam pelo propósito de serem internalizados. Esta prática no contexto, na ordem social, é explicada pelo movimento ideológico que atravessa as práticas discursivas. Esse é o elemento a ser desnudado nos discursos porquanto orientam e/ou criam tendências (sociais, políticas, econômicas e culturais). A ideologia motiva a própria ação discursiva; dá-lhe materialidade.

O sentido representativo da ideologia (...) é aquele causador do efeito de enublação, obnublante, ilusório, formador de uma consciência inerte ou desenvolvida a partir do erro, da simulação do auto-engano. (...)a ideologia não é tudo, há um lugar do qual se possa denunciá-la e tal lugar tem que permanecer vazio, não pode se desvirtuar por uma realidade determinada, pois a partir do momento em que se cede a essa tentação se volta à ideologia (CARNI, 2009, p. 97).

No Direito, a matéria ou ramo aplicável, é objeto da ação discursiva, portanto, a ideologia do Estado, ao qual serve, está inscrito em seus interstícios. O poder da ordem social é interpretada pelo denominado “operador” do Direito, segundo os elementos reguladores desta ordem. Assim, do advogado ao juiz, há uma interpretação sobre a norma que expressa os valores de determinado contexto societário, mas que não desarticulam em absoluto as possibilidades desta interpretação. Queremos dizer com isso que não é possível no contexto jurídico interagir com interpretações absolutamente extravagantes, permitindo, assim, a revisitação do próprio ordenamento social: “Para que uma teoria ou ensinamento consista numa ideologia é preciso que haja uma estrutura conceitual filosófica somada à representação de uma visão de mundo que tenha como base valores correspondentes” (XINGJIAN, 2011, p. 1). Parafraseando Marx, podemos afirmar que é a sociedade que faz o Direito e não o Direito que faz a sociedade².

Na ordem social burguesa (a partir do séc. XVIII) instituiu-se o ideário liberal enquanto elemento principiológico, cuja racionalidade dirigiria as relações sociais e de produção.

A revolução burguesa consiste, portanto, na destruição dos mecanismos de cobrança da renda feudal — nomeadamente dos privilégios jurídico-políticos das classes feudais, traduzidos, no plano da dogmática jurídica, pela ficção de um *dominium directum* ou *eminens* sobre a terra — e, ao mesmo tempo, na instauração dos mecanismos capitalistas de apropriação da mais-valia (...) (HESPANHA, 1980, p. 3 – grifos no original).

² No título 4. “A essência da concepção materialista da história. Ser social e consciência social”, Marx (1982) afirma: “Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência”.

O Estado (portanto, seus entes) se ampararia nesse princípio e de sua “boca” (a lei) se dotariam as práticas de eficácia contratual guardadas neste ideário: “(...) a relação jurídica é representada por nós como uma relação organizada e ordenada (...) em fazendo isto, esqueceu-se que a ordem legal é, meramente, a tendência e o resultado final, mas não é, nunca, o ponto de partida (...)” (PASHUKANIS, 1924, capítulo V).

A máxima da liberdade objetiva será a cautela dos direitos do indivíduo. Ao sujeito se assegura o direito de contratar, de vender, de usufruir, de se desfazer, de doar, etc.; enfim, a interpretação se alarga na possibilidade elástica do conceito e segundo a totalidade do comportamento que se quer instituir, ou seja, “(...) a teoria jurídica presume que, em primeiro lugar, o Estado, não pessoas, dão as ordens e que tais ordens são subordinadas às normas gerais do Direito, que também são expressão da vontade deste Estado (PASHUKANIS, 1924, capítulo V).

Na história social moderna, o ideário do indivíduo liberal é satisfeito na figura do proprietário. A propriedade, no sentido das liberdades conquistadas desde as revoluções que sangraram a Europa no século XVII e XVIII, é o bem maior a ser protegido na racionalidade e ações do Estado Moderno, assim como será a inspiração perseguida pelas nações em suas Cartas Constitucionais. Os direitos individuais se operam em caráter pétreo nas constituições modernas, ou seja, expressão imprescindível e cogente (COMPARATO, 1997, p. 3).

As decisões dos diferentes tribunais, instituições públicas e privadas, além do próprio imaginário popular, ratificam a incorporação deste ideal liberal nas práticas sociais. Em todos os discursos presentes nas possíveis esferas de relações, verificamos elementos já arrefecidos e apropriados que se assentam neste princípio. O próprio ato discursivo é propriedade (enquanto expressão particular do sujeito) e apropriado. Essa lógica persegue as sociedades modernas, enquanto valor e expressão naturalizada no seu cotidiano: “O *Rechtsstaat* (Estado de Direito) é uma miragem, entretanto, uma quimera proveitosa à burguesia já que substitui a esfacelada ideologia religiosa. O Estado de Direito oculta a dominação burguesa das massas e, por isto, a ideologia do *Rechtsstaat* é ainda mais útil do que os credos religiosos” (PASHUKANIS, 1924, capítulo V).

As instituições jurídicas, não serão diferentes. A proteção à propriedade será reiteradamente guardada, porquanto ser elemento imprescindível à manutenção da ordem burguesa e capitalista. Os tribunais sentenciam (discursam) protegendo esse princípio (ideologia), ainda que colidam com práticas consideradas aceitáveis pela tradição, pelo bom senso, pois promovem precedentes que revolucinariam a atual ordem burguesa e seus privilegiados.

A interpretação do direito é constitutiva e não simplesmente declaratória. O que em verdade se interpreta são os textos normativos; da interpretação dos textos resultam as normas. Texto e norma não se identificam. (...). A norma jurídica é produzida para ser aplicada a um caso concreto. Essa aplicação se dá mediante a formulação de uma decisão judicial. Segundo Müller a interpretação e concretização se superpõem. Hoje inexistente interpretação do direito sem concretização (GRAU, 2006, p. 66 e ss.).

Warat³ (s/d) acusa o uso da norma jurídica por ter um caráter unicamente prescritivo, “impedindo o uso do discurso demonstrativo”. Esta característica não permite a sensibilidade da causa humana, única e encharcada de outros determinantes. As falácias do discurso jurídico, em distribuir o direito às partes litigantes, não o permite responder necessariamente pela justiça; exatamente pelas contradições que estruturam a sociedade do capital. Gostaríamos de discutir essas ideias a partir da análise ao caso concreto, como recomenda a tradição jurídica. Uma decisão retirada em última instância de apelação ao Superior Tribunal de Justiça, reiterando a decisão do juiz de primeira instância, sobre um caso que revela um valor protegido na sociedade burguesa: a propriedade. Antes, gostaríamos de discutir esse princípio no ideário burguês.

A propriedade enquanto princípio na ordem burguesa

Por meio de leis, reportadas umas às outras para justificar o direito de propriedade das partes em litígio, a peça de sentença jurídica cria os elementos viabilizadores para a concretização daquilo que se revela um princípio, um valor, a ser protegido. Para Warat (1985) “a ordem jurídica discursa persuadindo em favor de uma aprovação da instância superior”, ou seja, aquele lugar iminente político-legal que sustenta a ideologia burguesa na sociedade moderna.

A marca do discurso jurídico persuasivo, necessariamente veicula um elemento político que retrata um “encontro de almas” seduzidas e a “aceitação” no seio da comunidade. O Direito pacifica esse discurso uma vez que, na sociedade do capital, a propriedade tem traços estruturais. Conforme sistematiza Hespanha (1980, p. 211-212 – grifos no original):

- a) **A propriedade é um direito natural**, anterior à ordem jurídica positiva, decorrente da própria natureza do homem, como ser que necessita de se projectar exteriormente nas coisas para se realizar; esta fundamentação antropológica da propriedade tem (...) sua origem na escolástica franciscana e remata-se na teoria kantiana do direito.

- b) **A propriedade é um direito absoluto**, no sentido (...) de que não está sujeito a limites externos, pelo que o seu exercício não depende de condicionamentos ou autorizações externas. No momento em que foi introduzida no *Code Civil*) esta referência ao carácter absoluto da propriedade representava uma consagração da abolição dos ônus feudais sobre a terra pela legislação revolucionária; mas, em seguida, ela pôde também justificar a antipatia da época por todas as formas de limitação ou condicionamento da propriedade (...).

³ Os textos sem identificação (no caso, sem a data e o n. de página) de autoria do prof. Dr. Luiz Alberto Warat, utilizados neste artigo, são retirados do blog em sua homenagem e que contem parte de sua obra, por isso não identificamos ano nem página aos comentários deste autor.

- c) **A propriedade é um direito pleno**, ou seja, contém em si todas as faculdades de acção que o seu titular pode desenvolver em relação ao bem objecto de propriedade, incluindo a sua destruição económica (consumo e alienação) ou física.
- d) **A propriedade é um direito tendencialmente perpétuo**, daí decorrendo a tendência para o desfavor das formas temporalmente limitadas de domínio (fideicomissos, enfiteuses em vidas, cláusulas de retroacção) e a promoção da propriedade perpétua.
- e) **A propriedade é (...) um direito essencialmente privado**, não devendo, portanto, coenvolver direitos de carácter público, como aconteceu na constituição fundiária e política do antigo regime (que competiam) à *jurisdictio*, e não ao *dominium*, enquanto faculdades dos proprietários - são abusivos e devem ser abolidos, como de facto o foram sendo pelas revoluções burguesas.

Segundo Hespanha (1980, p. 221) o conceito de propriedade agrega em si o exemplo mais pleno e celebrado dos princípios iluministas, perseguidos pela burguesia desde o século XVI. Aliançado no conceito de “individualismo moderno”, a elaboração do conceito de propriedade será, significativamente, o divisor paradigmático entre a ordem feudal e a ordem moderna. Sua maior ilustração está na dissolução do normativismo vigilante a uma ordem do “absoluto”, exterior ao sujeito. Nesta ordem burguesa: **“Na raiz da construção dogmática da propriedade está a definição do homem como ser livre e senhor dos seus actos (...) que necessita (...) se projectar no mundo externo (...). Assim, o domínio sobre as coisas (propriedade) aparece como um prolongamento do domínio sobre os seus próprios actos (liberdade) (...)”** (HESPANHA, 1980, p. 221-222 – grifos nossos).

A doutrina pátria (brasileira) encontra no instituto “propriedade” os antagonismos de duas perspectivas em conflito na sociedade: as teses liberais e sociais. O conceito moderno do princípio da individualidade e a liberdade de se tornar proprietário (no sentido de posses privadas), colide com os direitos de “igualdade”.

Para não enfrentar a pauta e os elementos que suscita, o Direito moderno se instrumentaliza na formalidade e na materialidade. O Direito Formal se revela na forma dada para a aplicabilidade efetiva da ordem legal na rotina dos sujeitos. O Direito Material será o reconhecimento objetivo do direito dos sujeitos, desde que amparados pela lei. Assim, enquanto o aspecto material da lei opera no reconhecimento do Direito para as partes ou para os sujeitos em amplo aspecto, o aspecto formal orienta os movimentos para alcançar este direito diante das instituições judiciais, efetivamente no cotidiano. Não adianta apenas reconhecer um direito, deve-se seguir os procedimentos para conquistá-lo. Normas regulamentadoras também são exemplo desta formalidade.

Os sujeitos para reconhecerem seu direito (neste caso, de propriedade) devem vislumbrá-lo na lei, mas não só isso: devem observar quais os procedimentos tornam efetivo esse direito. Em uma sociedade dividida em classes e com interesses amplamente antagônicos, esse aspecto, por si, denuncia tais diferenças. Somente a lei determina o que se

entende e o que pode ser “propriedade”, assim como quem se torna proprietário. A marca de uma sociedade dirigida pelo modelo de capital e numa ordem burguesa será reconhecida também pelos que podem ser proprietários dos demais que não tem posses. Sobre essa questão, Matias e Rocha (2006) assertam importantes questões desse instituto (propriedade): 1) a propriedade é um conceito construído histórica e socialmente, portanto não pode ser considerado como um direito natural - como postulava Locke desde o séc. XVII -; 2) A evolução do conceito de propriedade significou a revisão das dimensões de seu usufruto por decisões vinculadas à natureza da economia capitalista, ou seja, cria-se uma “condicionalidade” ou restrições ao direito que as ciências econômicas postulam à sociedade do capital: “a eficiência e a alocação de recursos” (MATIAS; ROCHA, 2006, p. 11-13).

Os autores nos permitem entender o movimento em prol de um ideário referente à “função social da propriedade” muito mais vinculado às questões que dicutem o esgotamento técnico de um princípio pela empiria econômica, do que por uma luta social com ganhos⁴.

Um outro importante aspecto é digesto por essa assertiva: devemos reter que os meios de produção são indelevelmente um dos exercícios mais preponderantes para a efetivação da lógica proprietária, que persegue o discurso jurídico desde idos do século XVI (HESPANHA, 1980, p. 221).

O “caso concreto”⁵

“A decisão judicial é uma peça persuasiva, que persegue a aprovação da instância superior, da doutrina, da política e da comunidade e a satisfação das exigências valorativas do direito, de suas pautas axiológicas, que só relativamente podem ser alcançadas. A relatividade dos direitos é o que determina e impõe o caráter persuasivo do discurso jurídico”.

(WARAT, Luiz A. As falácias jurídicas. Sequência. Florianópolis: UFSC, 1985, p. 123-128).

O acórdão (sentença proferida em instâncias superiores ao tribunal original) se refere ao caso apresentado por uma senhora que questiona a propriedade da casa onde morava com o falecido marido, pelos herdeiros.

Lembramos que a análise se pautará na discussão dos valores burgueses que prescindem sobre qualquer outra possibilidade de acordo, principalmente quando são decisões de instâncias superiores. Da mesma forma, podemos antecipar, mesmo com temor, a existência

⁴ Não queremos com esse comentário simplesmente diminuir as conquistas atribuídas à inconformidade popular e luta social em prol do que se entende por Bem-Comum. Mas queremos tecer a crítica sobre a natureza dessas conquistas e verificar os agentes que se beneficiam nesses espaços.

⁵ Os nomes dos envolvidos na sentença foram omitidos.

de uma identificação pessoal do leitor com a sentença que descreve o que é “justo” ou “direito” em conformidade à legislação (já descrita em favor de um ideário burguês) e, em favor da decisão, reiterar as bases do princípio de propriedade. É o momento de analisarmos o quanto os discursos são regidos pelos valores burgueses instalados no imaginário, nas crenças e aspirações; enfim, nas decisões privadas.

“RECURSO ESPECIAL Nº 1.273.222 - SP (2011/0132921-5)

RELATOR: MINISTRO PAULO DE TARSO SANSEVERINO

RECORRENTE: FULANA DE TAL

ADVOGADO: FULANO DE TAL

RECORRIDO: SICRANO DE TAL

ADVOGADO: SICRANO DE TAL

EMENTA

RECURSO ESPECIAL. DIREITO CIVIL. AÇÃO DE REINTEGRAÇÃO DE POSSE. VIOLAÇÃO DE DISPOSITIVO CONSTITUCIONAL. INVIABILIDADE. USURPAÇÃO DE COMPETÊNCIA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. REVISÃO DO JULGAMENTO. IMPOSSIBILIDADE. SÚMULA 7/STJ. DIREITO REAL DE HABITAÇÃO. CÔNJUGE SOBREVIVENTE. ACLARATÓRIOS. PREQUESTIONAMENTO. AUSÊNCIA DE CARÁTER PROTELATÓRIO.

1. A análise de suposta violação a dispositivos e princípios da Lei Maior é vedada em sede especial, sob pena de usurpação da competência atribuída pelo constituinte ao Supremo Tribunal Federal.
2. A revisão, em sede de recurso especial, do julgamento realizado pelo Tribunal de origem, com base no complexo fático-probatório, encontra óbice no teor da Súmula 7 desta Corte Superior.
3. Conforme a jurisprudência desta Corte, o cônjuge sobrevivente tem direito real de habitação sobre o imóvel em que residia o casal, desde que seja o único dessa natureza e que integre o patrimônio comum ou particular do cônjuge falecido no momento da abertura da sucessão.
4. Peculiaridade do caso, pois o cônjuge falecido já não era mais proprietário do imóvel residencial, mas mero usufrutuário, tendo sido extinto o usufruto pela sua morte.
5. Figurando a viúva sobrevivente como mera comodatária, correta a decisão concessiva da reintegração de posse em favor dos herdeiros do falecido.
6. Os embargos de declaração que objetivam prequestionar as matérias a serem submetidas às instâncias extraordinárias não se revestem de caráter procrastinatório, devendo ser afastada a multa prevista no art. 538, parágrafo único, do Código de Processo Civil (súmula 98/STJ).
7. RECURSO ESPECIAL PARCIALMENTE PROVIDO APENAS PARA AFASTAR A MULTA.

ACÓRDÃO

Vistos, relatados e discutidos os autos em que são partes as acima indicadas, acordam os Ministros da TERCEIRA Turma do Superior Tribunal de Justiça, por unanimidade, dar parcial provimento ao recurso especial, nos termos do voto do(a) Sr(a). Ministro(a) Relator(a). Os Srs. Ministros Nancy Andrichi, João Otávio de Noronha e Sidnei Beneti votaram com o Sr. Ministro Relator. Ausente, justificadamente, o Sr. Ministro Ricardo Villas Bôas Cueva.

Brasília (DF), 18 de junho de 2013(Data do Julgamento)

Ministro Paulo de Tarso Sanseverino

Relator”

O EXMO. SR. MINISTRO PAULO DE TARSO SANSEVERINO

(Relator):

Trata-se de recurso especial interposto por FULANA DE TAL com fundamento no artigo 105, inciso III, alíneas "a" e "c", da Constituição Federal, contra acórdão proferido pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo que restou assim ementado (fl. 412):

POSSESSÓRIA - Reintegração de posse Suspensão do processo - Inadmissibilidade - Concessão de efeito suspensivo a recurso especial tirado contra acórdão que manteve decisão interlocutória que se restringe a esta decisão - Desnecessidade, ademais, de reunião desta ação com outra dita anulatória por falta de previsão legal -Inexistência de conexão ou continência. POSSESSÓRIA - Reintegração de posse - Imóvel doado aos filhos com reserva de usufruto pelo pai - Casamento posterior do pai seguido de falecimento deste que não geram direito de habitação ao cônjuge sobrevivente - Ocupação do imóvel que se dá a título de comodato - Rescindido o contrato de comodato, configura-se esbulho a permanência da viúva - Irrelevância de ser ela beneficiária em testamento, já que o bem não mais integrava o patrimônio do testador no momento daquele ato - Sentença de procedência mantida - Apelação improvida.

Na origem, foi proposta pelos recorridos ação de reintegração de posse contra a recorrente, relatando que o imóvel a ser reintegrado adveio da sucessão da mãe dos recorridos (de cujus materno). Na oportunidade, o pai dos recorridos (de cujus paterno), efetuou a cessão de sua meação, permanecendo com o usufruto vitalício do imóvel em questão. Com o falecimento do pai dos recorridos, em 14/04/2008, extinguiu-se o usufruto, que foi devidamente cancelado. A recorrente foi notificada para desocupar o imóvel, sendo constituída em mora por notificação extrajudicial. Como não desocupou, foi proposta a presente demanda, com pedidos de reintegração de posse e aplicação de pena pecuniária de 1% sobre o valor do imóvel desde a constituição em mora. A liminar de reintegração de posse foi deferida, sendo mantida pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, mas suspensa por decisão desta Corte (Medida Cautelar nº 15.603/SP - fl. 286 e-STJ). A ré contestou, alegando seu direito real de habitação sobre o imóvel, pois era casada com o pai dos autores, ora recorridos, desde 17 de março de 2001, tendo, inclusive, ajuizado ação anulatória da doação. Pediu a improcedência da demanda. Na sentença, o Magistrado julgou procedente o pedido de reintegração de posse. Foi interposta apelação pela demandada, tendo o Tribunal de Justiça de São Paulo negado provimento ao recurso, conforme ementa acima transcrita. Opostos embargos de declaração, estes forma rejeitados com aplicação de multa (fl. 480). No presente recurso especial, a recorrente sustentou violação dos arts 5º, inciso LV, da Constituição da República e 265, inciso IV, do Código de Processo Civil, sob o argumento de que necessária a suspensão do feito, em razão da conexão com a demanda anulatória proposta na origem. Asseverou, ainda, que o acórdão combatido violou os arts. 1.196; 1.198; 1.200 e 1.831, todos do Código Civil. Acenou pela ocorrência de dissídio jurisprudencial. Requereu o provimento do recurso especial. O recurso especial foi admitido na origem. Vieram-me os autos distribuídos por vinculação à Medida Cautelar n. 18.139-SP, da minha relatoria, que foi interposta para agregação de efeito suspensivo, mas que não foi deferido. É o relatório.

Análise preliminar

O primeiro elemento disposto, no presente caso, será a linguagem jurídica. Segundo Martins e Moreno (1996, p. 72) o “juridiquês” é uma espécie de política, porquando responde apenas à um universo de restritos manipulantes. Nesses sujeitos se arrefece o reconhecimento e a discricionariedade de operá-la (linguagem jurídica).

O emprego de palavras difíceis e rebuscadas (...) serve apenas para obscurecer ainda mais o texto, dificultando o entendimento (...). O que combatemos é o juridiquês, o uso de um vocábulo exótico ou arcaizante que constitui a verdadeira praga que assola a linguagem jurídica de hoje (MARTINS, MORENO, 1997, p. 72).

Warat (1985) desconcertou durante anos o universo jurídico ao denunciar as “falácias jurídicas” e o jogo de “persuasão” que envolve a prática do Direito. Para este autor, o sistema jurídico se apresenta desta forma, pois opera em sintonia com o sistema econômico-político vigente. Na falácia do discurso jurídico, a característica preponderante será o velado, ainda que se sustente em um estado de “legalidade”. Desta forma, este princípio se constitui em falácia (jurídica), pois “(...) obstaculariza a tendência natural de todo trabalho humano de estender a esfera de sua ação” (idem), ou seja, a interpretação se alarga conforme os sujeitos que a reitera, negando a criação de outras mediações combinatórias/acordos para a solução de conflitos e em diferentes instâncias. A relevância da interpretação desse autor está no fato de julgar que as decisões jurídicas se tornam (presumidamente) compreensíveis apenas ao seletor corpo jurídico a compreensão do ato socialmente repreensível.

Ao submeter o litígio aos tribunais, a senhora questionadora demandou recursos em outras instâncias visando a alteração da decisão da primeira instância, ou seja, nova interpretação da lei. Esse fato denota que a interpretação da norma legal não é pacífica no meio jurídico. Há possibilidade de “reformas” nas sentenças e acórdãos. Essa perspectiva, por si, poderia “ofender” todo o feixe protetivo aos direitos burgueses, por reinterpretações que tornassem largadamente “sociais” o instituto da propriedade.

Os liberais de plantão podem seguir tranquilos, pois esse modelo se articula em diferentes frentes tornando inócuas as interpretações desfavoráveis aos princípios, porquanto tendencialmente protetivos à ordem do Capital, do Liberalismo e do Estado de Direito – constituídos em entes com suficiente sobrefôlego para ultrapassar crises.

Uma das interpretações reiterativamente figuradas como discurso preponderantemente contraposto aos ideais liberais é o princípio da igualdade. Dworkin (apud DALL’AGNOL, 2005, p. 57) não atribui a este princípio uma completa oposição ao liberalismo, quando sustenta que “(...) a igualdade (é) o motor do liberalismo. (...) no fundo, tanto direitos individuais quanto o bem estar social estão fundados na igualdade”⁶. Com isso o autor verifica que não há suficiente contradição na justaposição desses princípios, a ponto de colidirem. Ou seja, se esperamos que pela igualdade possamos nos contrapor ao princípio de liberdade do indivíduo, em Dworkin somos desafiados a verificar a subsunção de um princípio em outro, ou seja, não haverá conflitos nem a exigência de sopesamentos entre tais direitos uma vez que os conflitos, entre ambos, são apenas “aparentes e de superfície”. Para o jurista, a igualdade, em sua natureza conceitual significa “procurar o bem estar geral” concebendo, desta forma, “cada pessoa uma e não mais do que uma” (DALL’AGNOL, 2005, p. 59).

Nessa perspectiva, a senhora do caso apresentado para análise se frustra em sua caminhada recursal, pois os bens protegidos legalmente se constituem em interpretações sempre favoráveis à ordem imperante, uma vez que a decisão não fere a proteção do bem comum e mantém a lógica de perpetuidade, plenitude e o não partilhamento tão característicos a esse instituto.

Entendemos, no entanto, que não é simples “ler” essa questão na decisões jurisprudenciais. Há um elemento “escondido” na sentença/decisão jurídica, que ampara a racionalidade burguesa. Na verdade, este “amparo” é a própria manutenção da ordem principiológica que sustenta o estado burguês. E, como apontamos anteriormente, lutamos contra uma ideologia burguesa também instalada em nosso imaginário de aceitação a ponto de não pensarmos (ou aceitarmos sem ampla desconfiança) outras possibilidades de arranjos/

⁶ Conforme Dall’Agnol (2005, p. 60) Dworkin “não nega que os indivíduos têm direitos a certas liberdade, por exemplo, o direito à tomada de decisões pessoais em questões morais. Todavia esses direitos são *derivados*”. O pensamento de Dworkin, no entanto, continua apregoando os valores liberais, porquanto concebe os direitos como “trunfos políticos possuídos por indivíduos. Disso também se segue que esses fins coletivos não podem servir de justificativas para impor algum tipo de dano ou prejuízo aos indivíduos” (idem, p. 63).

decisões entre os sujeitos. Como afirma Warat, encolhemos a “mão” do trabalho que demandaria, negando, assim, aquela nossa condição tão humana.

Outro aspecto para análise será o discurso jurídico articulando a tensão da decisão em um “jogo aparente entre o real e o irreal” (BORGES, 2013). Haveria uma ambiguidade entre a norma legal e o mundo da vida? A ideologia burguesa se disseminou amplamente entre as esferas institucionais exatamente para reduzir o conflito, as contradições (enfim, a dialética) entre os interesses existentes na sociedade de classes, pela coesão quanto pela repressão (ALTHUSSER, 1985). Nesse sentido, o que vemos e sobre o que decidimos no mundo da vida pode se figurar em “ilusões” que não se voltam em nosso favor, mas em favor da manutenção da ordem liberal instituída (NAVES, 2013). Há uma grave dificuldade em encontrar na lei argumentos que desarticulem a natureza burguesa da racionalidade capitalista.

A cadeia de soluções/arranjos sustentada em decisões que se reconheçam contrárias aos princípios ventilados desde o séc. XVIII, com a Revolução Francesa, sofrerão suspeitas e fragilidades, pois vivemos num mundo que se orienta por uma ordem que concebe o “justo” a partir de uma racionalidade jurídica - aquiescida nos elementos velados que protegem os princípios liberais - e distribuída em meio a burocracia de Estado.

Considerações Finais

Ao final deste artigo podemos considerar no discurso jurídico o volume significativo da ideologia de Estado. A construção linguística, no âmbito da tradição jurídica postula os interesses marcadamente liberais, que devem ser defendidos, e nela pauta as normativas que organizam, reafirmam, culpabilizam e sentenciam os comportamentos sociais.

Dentre as construções linguísticas do ente jurídico - a concentração determinante à materialização da perspectiva ideológica de Estado - temos a idealização das normas e leis que regem a vida social. A constituição do Estado de legalidade foi uma prerrogativa das revoluções liberais para disseminar seu ideário, acentuadamente, e perpetuar-se nas segundas gerações. Nesse diapasão, encontramos pontualmente os princípios que sustentarão a nova ordem social burguesa regidos pelo estado de legalidade. Dentre eles a *propriedade* será o mais pulsante. As características da propriedade passam da lógica medieval para a modernidade agregando valores antes dispostos apenas a uma aristocracia falida. A tradição liberal cuidará desse princípio enquanto estatuto para a própria noção da liberdade propalada dentre os ideais revolucionários do séc. XVIII.

Para exemplificarmos nossas afirmativas, verificamos como os tribunais julgam os conflitos de propriedade na atualidade, a partir de um estudo de caso. Dentre as análises possíveis, postuamos a existência de uma saga jurídica em defesa deste instituto. Constatamos uma maximização de cuidado a propriedade e ao direito do proprietário em detrimento de outros valores que, ao homem médio, possivelmente se resolveria por meio de rearranjos sociais amparados em outras perspectivas, como a solidariedade ou comunitarismo, mais voltados aos processos de desprendimentos e desapegos; tão caros ao “egoísmo” apregoado pelo modelo liberal. Da mesma forma, verificamos nos discursos pretensamente

contrahegemônicos, como o princípio da igualdade, o arrefecimento de ajustes que deslocam a crítica ao instituto da propriedade apenas em uma análise reformista do princípio.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARAÚJO, Clarice von Oertzen de. Semiótica do Direito. Capítulo “a linguagem do Direito”, p. 38-66. Disponível em. Acesso em 26 jun 2013.

BORGES, Maria Isabel. *Orientações do Módulo “Linguagem e seus usos”* – Curso de Letras. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2013.

CARNIO, Henrique G. Direito e ideologia: o direito como fenômeno ideológico. *Revista Eletrônica Acadêmica de Direito*, 2009, p. 95-107. Disponível em: http://www.panoptica.org/novfev2009pdf/05_2009_2_nov_fev_95_107pp.pdf. Acesso em 02 jul 2013.

COMPARATO, Fábio Konder. Direitos e Deveres Fundamentais em matéria de propriedade. Brasília, *Revista CJP*, n. 3, dez 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. Cidadania e Modernidade. *Perspectivas*, n. 22. São Paulo: Unesp, 1999, p 41-59.

DUTRA, Delamar J. V. A legalidade como forma de Estado de Direito. *Kriterion*, n. 109. Belo Horizonte, jun/2004, p. 54-80.

EDELMAN, B. La Practica Ideologica del Derecho. In: TFOUNI, Leda Verdiani; MONTE-SERRAT, Dionéia Motta. Letramento e Discurso Jurídico. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n 40, p. 97-116, 2010.

FISHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação, p. 197-223. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2 nov de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em 26 jun 2013.

FREITAS, Raquel Barradas de. Direito, linguagem e literatura: reflexões sobre o sentido e alcance das inter-relações. Disponível em http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/DireitoLinguagemLiteratura.pdf. Acesso em 21 jun. 2013.

GABRIEL, Ivana Mussi. Poder Regulamentar no sistema jurídico brasileiro. *JusNavigandi*. Teresina, ano 14, n. 2199. Disponível em <http://jus.com.br/revista/texto/13119>. Acesso em 27 jun. 2013.

GRAU, Eros. *Ensaio e discurso sobre a interpretação/aplicação do direito*. 4 ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

HESPANHA, Antonio Manuel. O jurista e o legislador na construção da propriedade burguesa liberal em Portugal, p. 211-236. *Análise Social*, Portugal, v. XVI, 1980. Disponível <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223994832M4bNF2ip1Lh21XM6.pdf>. Acesso em 27 jun 2013.

KONDER COMPARATO, Fábio. Direitos e deveres fundamentais em matéria de propriedade. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/comparato/comparato_direitos_deveres_fundamentais_materia_propriedade.pdf. Acesso em 21 jun 2013.

MATIAS, João Luís N.; ROCHA, Afonso de Paula P. Repensando o Direito de Propriedade. 2006. *Conpedi*. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/manaus/reconst_da_dogmatica_joao_luis_matias_e_afonso_rocha.pdf. Acesso em 02 jul 2013.

NAVES, Márcio B. A “ilusão da jurisprudência”. (s/d) Disponível em http://www.pucsp.br/neils/downloads/v7_artigo_marcio_naves. Acesso em 16 jun 2013.

PASHUKANIS, Evgenys. Teoria Geral do Direito e Marxismo. 1924. Disponível em: <http://marxists.org/portugues/pashukanis/1924/teoria/cap05.htm>. Acesso em 21 jun 2013.

SILVA, Cristina N. da. Conceitos oitocentistas de cidadania: liberalismo e igualdade *Análise Social*, vol. XLIV (192), 2009, p. 533-563. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aso/n192/n192a04.pdf>. Acesso em 02 jul 2013.

SOUZA, HJS. *O problema da motivação moral em Kant* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 141 p. ISBN 978-85-7983-016-7. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 27 jun 2013.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ACORDÃO. RECURSO ESPECIAL Nº 1.273.222 - SP (2011/0132921-5). Disponível em: <http://www.stj.gov.br/SCON/pesquisar.jsp?b=ACOR&livre=jurisprud%EAncia%20patrim%F4nio>. Acesso em 26 junho 2013.

TORRES, Eduardo Cintra. Da insolência à obediência: alteração nas atitudes dos despossuídos (1900-1945). *Sociologia, problemas e práticas*, n. 38, 2002, p 117-136. Disponível em: http://www.scielo.oces.metes.pt/scielo.php?pid=S0873-65292002000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 30 junho 2013.

VIANNA, Luiz Werneck; BURGOS, Marcelo Baumann; SALLES, Paula Martins. Dezesete anos de judicialização da política. *Tempo Social* (Revista de Sociologia da USP), v. 19, n. 2, São Paulo, 2007.

XINGJIAN, Gao. Ideologia e Literatura. *Jornal Estado de São Paulo*. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,ideologia-e-literatura,754863,0.htm>. Acesso em 02 jul 2013.

WARAT, Luiz Alberto. (Artigos). Disponível em <http://casawaratsp.blogspot.com.br/p/textos.html>. Acesso em 26 jun 2013.

_____. As Falácias Jurídicas. *Revista Sequência*, v. 06, n. 10. Florianópolis, SC: UFSC, 1985. Disponível em <http://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/issue/view/1546/showToc>. Acesso em: 26 jun 2013.

À MARGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: QUANDO UM ADOLESCENTE É PROTAGONISTA DE UM CASO DE ENSINO

Ádria Maria Ribeiro Rodrigues¹

Simone Albuquerque da Rocha²

Maria da Graça Nicoletti Mizukami³

*Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.[...]
Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre uma lata
Ao modo que um bentevi sentado na telha.
Logo entrou a Dona Lógica e bosteou:
Mas a lata não aguenta uma Tarde em cima dela,
e ademais a Lata não tem espaço para caber uma Tarde nela!
Isso é Língua de brincar
É coisa – nada.
O menino sentenciou:
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.
E se internou na própria casca ao jeito que o jabuti se interna
Manoel de Barros*

Os versos do poeta mato-grossense revelam o diálogo entre o menino sonhador e Dona Lógica, a professora, que num tom autoritário e castrador tenta proibir a criança do sonho e da imaginação.

O menino ao dizer que vira a tarde sentada na lata é confrontado pela professora que se apropria de sua frase no sentido literal e desencantador. Essa lógica é para a criança destruidora do sonho e da fantasia e não cabe, portanto, no seu universo inventivo.

Trazendo o texto de Barros para a escola brasileira poderíamos identificar a postura da professora com o paradigma tradicional que ainda nos dias de hoje se faz presente nas salas de aula. Temos testemunhado em muitas escolas essa lógica que desconsidera a riqueza da linguagem infantil e impõe uma leitura literal e estreita de textos que sugerem muitas leituras possíveis. Essa perspectiva de prática alfabetizadora vem na contra mão de um trabalho que visa a formação de leitores competentes e críticos.

Temos convivido com um grande número de adolescentes que não consegue fazer o uso das habilidades da leitura e da escrita na sua vida, ou seja, não temos conseguido alfabetizar letrando.

O presente trabalho consiste em um recorte de pesquisa de mestrado que objetivou adotar a narrativa de um adolescente do sexto ano do Ensino Fundamental, que estava à

¹ Professora Mestre em Educação pela UFMT e membro do Grupo de Pesquisa Investigação. adriaribeiro12@hotmail.com.

² Professora Doutora do PPGEduc/UFMT; Rondonópolis-MT. sa.rocha@terra.com.br.

³ Professora Doutora da Universidade Presbiteriana Mackenzie. gramizuka@gmail.com.

margem da leitura e da escrita devido ao insucesso na alfabetização/letramento e seu impacto enquanto ferramenta formativa no uso com professores.

A pesquisa desenvolveu-se em uma escola pública de Mato Grosso com um adolescente do sexto ano do Ensino Fundamental (J) e a professora de Língua Portuguesa (PLP), adotando como metodologia a pesquisa-intervenção na busca de respostas às seguintes indagações: É possível que a narrativa de um adolescente que evidencia seu fracasso e narra episódios sobre ele, possa desencadear processos de reflexão-intervenção-ação nas pessoas que discutem e atuam na educação?

A abordagem qualitativa permeou as investigações e o instrumento/ferramenta foi o Caso de Ensino ao submeter a narrativa elaborada pelo adolescente à leitura da professora seguida de indagações reflexivas constitutivas dos procedimentos com casos.

Durante a investigação associou-se ao estudo de caso a intervenção no intuito de ajudar o sujeito na leitura e na escrita para a superação dos insucessos.

Apresentamos a seguir o caso de ensino do adolescente que denominaremos de J. letra de seu primeiro nome a fim de preservarmos sua identidade.

Minha História

Meu nome é J. Quando eu era pequeno minha mãe e meu pai não eram separados. Quando nós três morávamos juntos eu me sentia mais alegre porque éramos felizes sem briga. Antes de minha mãe começar a beber, depois desse dia meu pai e minha mãe começaram a brigar, tanto que se separaram, meu pai arrumou as coisas e foi embora. Nessa época eu tinha 12 anos de idade. No primeiro dia de aula eu só ganhei um apelido que foi Pão de Queijo. Com esse apelido eu comecei a ter muitos amigos, indo nas ideias dos outros e acabei reprovando. No final do ano a professora falou: Nesta lista está o nome de quem passou e de quem ficou retido. Eu já estava nervoso e quando ela falou o meu nome. Eu fiquei sem graça porque os outros ficaram rindo de mim.

Quando meu pai ficou sabendo ele também ficou triste, mas mesmo assim ele me deu um presente de natal, foi um celular, ele falou assim: Aqui está meu presente, mas o que queria você não me deu que foi passar de ano.

Eu abaixei a cabeça e fiquei pensando: Por que isso só acontece comigo?

Nesse ano de 2008 foi igual o ano passado a primeira coisa foi passar as regras. Conheci a professora de Português, ela viu a minha dificuldade e foi me ajudando quando certo dia ela chegou com a professora Ádria e falou que eu iria pegar duas pessoas para fazer entrevista.

A primeira vez que ela me chamou eu fiquei com um frio na barriga e depois eu fui me acostumando. A primeira coisa que ela me deu foi um caderno, uma caneta e um lápis com borracha e pediu para que tudo que eu fazer era pra mim escrever no caderno, depois disso ela me chamou para fazer leitura.

Eu expliquei que eu tinha vergonha de ler na sala porque tinha dificuldade e os colegas ficavam rindo de mim. Ela foi treinando minha leitura foi indo até que hoje eu sei ler bem melhor e hoje meus amigos não tiram mais sarro de mim, porque agora eu sei ler bem e escrever também. A Leitura com a professora Ádria era divertida, diferente. Não era leitura bobinha que nem nos outros anos.

Depois que eu aprendi a ler meu pai pede para eu ler as coisas que ele não dá conta porque ele é cego de um olho. Quando eu leio pra ele, ele fica orgulhoso de mim. Eu fico feliz, alegre de poder dar este presente pra ele que é passar de ano esse esforço não seria válido se não fosse a professora Ádria.

O caso de J evidencia o doloroso processo vivido por ele em sua trajetória marcada por insucessos na alfabetização, por meio de práticas e posicionamentos tradicionais, que desconsideravam a sua história de vida, a sua linguagem, o seu tempo de aprender e, portanto o reduzia a “coisa –nada”. J, como o menino de Barros, silenciava-se como o jabuti que se interna na própria casca.

Evidenciou-se também no caso, a superação de J. a partir da intervenção de uma das pesquisadoras, que contribuiu no processo de alfabetização do menino usando gibis, obras literárias, textos jornalísticos, enfim, uma variedade de gêneros textuais, rompendo com a forma fragmentada de leitura de palavras e sílabas, vivenciadas pelo menino durante a sua trajetória escolar.

Depois da leitura da narrativa de J ficamos pensando em quantas crianças são alfabetizadas com métodos tradicionais. O caso do menino nos fez compreender como a leitura e escrita devem ser trabalhadas com materiais variados, de forma mais prazerosa e não mecânica e sem sentido. Contribuem os casos para que professores, ao lerem, reflitam e assim, não provoquem mais em meninas e meninos, atitudes de tristeza e recolhimento, como o jabuti escondido na própria casca (Barros, 2007).

Lido pela professora de J. o caso de ensino a fez passar por várias reflexões, que passamos a relatar:

A partir da narrativa de J, percebi que ele fecha com chave de ouro a importância de o professor conhecer um pouco a história de vida de cada aluno. Devemos ver o aluno como uma estrela que surge em nosso caminho somente para nos fazer crescer e brilhar.

O caso de ensino do menino serviu, também, para que PLP refletisse sobre os avanços nas aprendizagens da leitura e da escrita do menino, a partir do que expressou:

[...] é só observar suas primeiras produções e compará-las com as atuais, como a escrita da narrativa, por exemplo, e logo se percebe o quanto ele escreveu em suas leituras e produções. [...]

Novamente a professora reflete sobre algumas mudanças que fará em sua prática:

A partir do trabalho desenvolvido com o aluno J, acredito que muitas coisas mudaram como: colocar sempre em prática os verbos ver, sentir, refletir e a atuar; procurar trabalhar mais voltado para as necessidades e dificuldades de cada aluno; buscar humildade, respeito, afetividade para desenvolver um bom trabalho.

Os casos de ensino são possibilitadores de reflexões, pois trazem para a cena principal o panorama detalhado dos dilemas cotidianos enfrentados pelo menino. Sobre esse processo Schulman (1996) discorre:

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência. Um caso toma material bruto de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão lembrada, recontada reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência. (SCHULMAN, 1996 *apud* MIZUKAMI, 2006, p.156-157).

A superação de inúmeras dificuldades na leitura e escrita, evidenciada no caso de J, é de extrema contribuição para a compreensão do quanto as práticas de alfabetização centradas na repetição e memorização de pseudo-textos, que ainda hoje permeiam a escola são responsáveis pelo insucesso na alfabetização. Assim sendo, o caso inspira professores para o uso de práticas de leituras que não tolham mais em meninas e meninos o *sonho de ave extraviada e o sestro de jogar pedrinhas no bom senso...* (Barros, 2007).

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).

BARROS, Manoel de. **Poeminha em Língua de brincar**. São Paulo: Editora Record, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 2.ed. São Carlos: EduFscar, 2006.

RODRIGUES, Á. M. R. **O Silêncio e a Transgressão: contribuições das narrativas de uma menina e de um menino com trajetórias marcadas pelo insucesso na leitura e na escrita**. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT. Cuiabá, 2009.

OS SENTIDOS DO ENSINO DA LEITURA NA EJA: AS VOZES DAS PROFESSORAS SEM MARGENS E SEM RETOQUES

Adriana Cavalcanti dos Santos¹
Antonio Francisco Ribeiro de Freitas²
Marinaide Lima de Queiroz Freitas³

Palavras iniciais

Neste artigo fazemos um recorte da pesquisa denominada: A leitura e a formação de leitores no Estado de Alagoas: estudo e intervenção de alfabetização em educação de jovens e adultos (2010/2014), desenvolvida por meio do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos, e financiada pela Coordenação de Apoio ao Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

O *corpus* que fomenta nosso diálogo adveio das narrativas das professoras⁴ por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas nos *loci* de 4 escolas públicas que compõem o referido Observatório, objetivou conhecer de que forma as professoras partícipes da investigação compreendem o seu trabalho docente em função da melhoria do ensino da leitura na escola. Partimos do pressuposto de que “não nascemos professoras, nem nos fizemos professoras de repente. O fazer-se professora foi-se configurando em momentos diferentes de nossas vidas” (FONTANA, 2000, p. 122).

O que comentamos não foram e não são discussões "fechadas", mas se trata de inquietações "abertas" ao diálogo, que procuram mostrar outras possibilidades do ensino da leitura em EJA, tendo como foco a formação de leitores e, também, “novos” caminhos para se pensar a política de formação do professor dessa modalidade no *lócus* da escola, num processo de ação-reflexão-ação.

Os sentidos construídos na docência: as margens do rio

O *corpus* escolhido nos apontou categorias de análise dos sentidos construídos sobre leitura, pelas docentes, que comentamos a seguir:

a) Trabalho docente como formação na ação-reflexão-ação

Uma primeira aproximação parece não nos causar estranhamento, quando a professora Anita⁵, revela que faz na sua prática pedagógica, uma comparação entre o processo de

¹ Professora Assistente da Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió, Alagoas - E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.

² Professor Associado da Universidade Federal de Alagoas – Campus Maceió, Alagoas - E-mail: paripueira12@yahoo.com.br

³ Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas - Campus Maceió, Alagoas - E-mail: naide12@hotmail.com

⁴ Fizemos a opção pelo uso do gênero feminino porque o grupo docente era constituído só por mulheres.

⁵ Denominamos as professoras com nomes fictícios, para garantir o anonimato.

aprendizagem das crianças e o processo de aprendizagem dos seus alunos jovens, adultos e idosos, conforme enuncia:

Às vezes, eu me pego refletindo sobre o processo de aprendizagem, e me pego comparando apesar da idade deles. [...] Eles passam pelo mesmo processo das crianças. Há diferença, lógico. Eles têm uma caminhada de vida, uma experiência muito grande. Mas, as fases, eu digo: Meu Deus! Ele passou pelo mesmo processo. [...] Mas, eles apresentam o mesmo processo. **Eu acho que eu aprendo muito mais com eles do que ensino, eles têm me ensinado muito.** (PROFESSORA ANITA)

A professora ao afirmar que seus alunos passam por fases de aquisição da escrita semelhante à das crianças (FERREIRO, 1983)⁶, reconhece, também, que os sujeitos-alunos de EJA têm histórias de vida, fruto de suas leituras de mundo e de suas relações sociais; e de que ela vivencia um processo de ensino-aprendizagem.

A sua fala nos apontou para a categoria do **trabalho docente como formação na ação-reflexão-ação**, ainda que solitária, ou seja, sem a interlocução com o seus pares na escola, na medida em que o conflito demonstrado a levou a enfatizar que, mais aprende com os alunos do que ensina. Reconhece que todo educador é educando e todo educando é educador (FREIRE, 2005), mesmo não tendo uma formação continuada nessa direção, qual seja, o pensar a reflexão sobre a prática e o partir dela (GIOVANETTI, 2005).

b) O trabalho docente da professora apresenta-se sob a forma de um “quebra-cabeças”

Ainda sobre a aprendizagem da leitura pelos alunos, escutamos em uma das falas:

Eu não sei nem lhe responder como eles aprendem, nem como deveria ensiná-los, porque eu fico constantemente **‘quebrando a cabeça’ em casa. Interrogando-me; O quê trabalhar com eles? Como fazer eles evoluírem nessa questão da leitura? [...] É muito difícil. Eu não sei lhe responder porque até para eu trabalhar com eles é complicado.** (PROFESSORA DALILA)

Fica explícito neste fragmento, que a interlocutora reconhece que ser professora de jovens e adultos requer uma especificidade e que a EJA é uma modalidade complexa, exigindo dessa forma particularidades na formação inicial do professor. A construção do saber ensinar a ler na Educação de Jovens e Adultos (EJA) implica em um saber docente

⁶ Emília Ferreiro e sua equipe realizaram em 1983 uma investigação denominada. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura, com adultos, na cidade do México, para responder a seguinte questão: qual o conhecimento dos adultos pré-alfabetizados sobre o sistema da escrita?. Os dados mostraram semelhanças e diferenças entre a concepção de escrita em adultos e crianças não alfabetizadas.

(TARDIF, 2005) construído, sobretudo, a partir das experiências vividas pelo(a)s professore(a)s e aluno(a)s na vida da sala de aula.

c) O trabalho docente como despertar da curiosidade dos alunos recorrendo aos gêneros literários

Nessa direção a professora Eliane afirmou:

Eu vivo sempre despertando a curiosidade pelo material que eu vou trabalhar com meus alunos. Digamos assim: eu começo, seja uma poesia ou outro gênero, procurando despertar neles a curiosidade por aquele poeta ou por aquela poetiza. Exemplo: Cora Coralina, ‘Das pedras’. Eu vou ali começando a falar sobre Cora. Como é que ela vivia? O que é que ela fazia? [...]

O depoimento nos dá a pista de que a professora compreende que a linguagem realiza-se por meio de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008) e que a literatura é um excelente caminho. Ela opta pelo texto de Cora Coralina, por sua vida ter uma identidade com a vida dos alunos de EJA, apesar deles nunca terem tido acesso aos seus escritos. A escola termina sendo para os sujeitos da EJA a única oportunidade de terem contatos com livros que provoquem mudanças nos seus níveis de letramento.

d) O trabalho docente com atividade planejada

As narrativas que se seguem demonstram essa necessidade:

[...] Para propor a leitura e a começar a seguir os passos que eu vou querer daquela atividade, toda vez eu fico pensando - O que é que eu vou levar? [...] Levar jornal de novo? Eu posso até levar jornal, mas assim baseado em uma parte só do jornal, não no todo. Eu quis trabalhar classificados. Pensei, qual o objetivo? [...] (PROFESSORA CLARA)

Geralmente, eu planejo aula de leitura voltada para um texto. Não gosto de chegar aqui e ensinar um conteúdo para eles. [...] (PROFESSORA DALILA)

No entanto temos defendido que, levando em consideração o processo de formação inicial e continuada dos professores da EJA, esse planejamento deve ser subsidiado por um processo de diálogo com os saberes docentes (TARDIF, 2004). Nesse contexto, em se tratando de uma investigação colaborativa é necessário partir da prática para se pensar outras possibilidades de ensinar a ler na EJA.

No extrato referente à professora Dalila, existe a revelação de um dado muito importante, que consiste em o texto ser objeto de estudo, seja nas/para as práticas de leitura, seja para o ensino de outros saberes que permeiam o ensino da Língua Materna. Destarte, a investigação colaborativa vem nos mostrando que é possível dialogar com as professoras sobre o seu trabalho docente, de modo que possamos ajudá-las a repensar os caminhos do ensino-aprendizagem da leitura na EJA.

Do entrelaçamento dos sentidos atribuídos ao ensino da leitura na EJA às sínteses possíveis sem margens e sem retoques

Os dados analisados demonstraram que pouco avançamos na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de leitura de jovens, adultos e idosos. Observamos que por meio das categorias que foram comentadas, as professoras têm sensibilidade para perceberem que trabalhar com EJA é uma tarefa difícil, o que requer planejamento dada à necessidade de se fazer uma ação-reflexão-ação das suas práticas; que já fazem no isolamento de seus pares e sem aprofundamento teórico, como por exemplo, que seus alunos têm saberes da experiência a partir da leitura de mundo (FREIRE; 1998).

Fica evidenciada a necessidade de se fomentar o diálogo no lócus da escola, considerando que “Os processos de formação dão-se a conhecer, do ponto de vista do aprendente, em interações com outras subjetividades” (JOSSO, 2004, p. 38), não no sentido de uma formação continuada compensatória.

Referências

FERREIRO, Emília. Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. In.: **Cuadernos de Investigaciones Educativas**, n 10. México, D. F., abril de 1983, mimeo.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1998.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: um legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio *et al* (Orgs.). **Diálogos da educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luis Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

A LEITURA DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: POSSIBILIDADES QUE SE ENCAMINHAM PELAS TERCEIRAS MARGENS...

Adriana Cavalcanti dos Santos¹
Edna Telma Fonseca e Silva Vilar²
Marinaide Lima de Queiroz Freitas³

Considerações iniciais: encaminhando pelas terceiras margens...

São por meio de palavras, gestos e autorizados silêncios que os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ousam ir ao encontro do texto literário. Navegando por outras margens das palavras ditas ou por dizer do/no texto, estes leitores em formação vão (de)marcando o seu percurso de leitor da palavra do outro (autor) para reler a(s) sua(s) história(s) de vida e do mundo.

Nesse artigo, debruçamos o nosso olhar para a recepção da leitura do poema *Cidadezinha qualquer* (Drummond), dialogando com o *corpus* que integra o banco de dados do Observatório Alagoano de Leitura em Educação de Jovens e Adultos.

Dialogamos, igualmente com Petit (2010, p. 26) quando afirma que “na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhe dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas [...]”; advertindo-nos, portanto, que “não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado” (idem, ibidem). É com esse olhar que direcionamos as reflexões sobre a prática de leitura do referido poema.

As análises empreendidas recaem sobre a recepção do texto literário, entendendo-a como “cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até a diversidade das reações por ela provocadas” (STIERLE, 2002, p. 135-6).

Assim sendo, focalizamos as impressões, sentimentos e experiências compartilhadas pelos leitores (jovens, adultos e idosos), ao tempo que evidenciamos a relação que estabelecem com o texto literário, nesse contexto, um poema.

Pelas margens de uma *Cidadezinha qualquer*...

Na tessitura do referido poema, Drummond com sua arte literária demonstrou sua profundidade sensível em contraste com a simplicidade da apresentação do quadro cotidiano. É com base no olhar para a cidadezinha descrita pelo autor que a professora constrói com seus alunos um diálogo com/sobre e a partir da leitura do poema, indo ao encontro do eu-leitor.

¹ Doutoranda do PPGED/UFAL e professora da mesma Universidade. E-mail: adricavalcanty@hotmail.com.

² Professora do Centro de Educação da UFAL. E-mail: ednatelma@yahoo.com.br.

³ Professora do Centro de Educação e do PPGED/UFAL. E-mail: naide12@hotmail.com.

A aula de leitura teve início com repetidas oralizações feitas pela professora, uma vez que os alunos não tiveram acesso ao texto escrito. O início do diálogo com os alunos deu-se após o encaminhamento de que conversassem sobre o texto⁴:

Prof^a: Bora lá! E aí, vocês duas, o que foi que vocês conversaram a respeito dessa cidadezinha qualquer?

Al. 3: É uma cidadezinha assim parada que não tem quase ninguém. Onde os bichinhos andam bem calmo.

Prof^a: Que todo mundo anda calmo. Vocês já vivenciaram isso? Já viram alguma cidade assim?

Al. 6: Jundiá [Município de Alagoas]

Prof^a: Jundiá que é do interior?

Al. 6: É

Prof^a: Você Al. 3, já viu uma cidade assim pacata?

Al. 3: [...] Em Joaquim Gomes tem um sitiozinho que é bem calmo.

Observamos o esforço dos alunos em recuperar na memória o sentido produzido por meio da escuta do poema. Como os alunos não estavam diante da materialidade linguística demonstraram ter compreendido que se tratava de uma “cidadezinha parada”, onde “os bichos andam bem calmos”. A mediação com o retorno ao texto para justificar que suas leituras seria uma possibilidade de inferir sentidos, além de não ter acontecido, foi prejudicada em função da situação referida. A professora restringiu-se a escuta das hipóteses dos educandos sobre outras cidades que conheciam e que se aproximavam de suas leituras acerca do poema. Inicialmente, os leitores associaram “cidadezinha” a lugares pacatos que reconheciam. Contudo, uma leitura que pondera a respeito do poeta e do poema foi enunciada:

AL2: Eu acho que esse...

Prof^a: Poema?

Al. 2: Esse poeta deve ter ficado sem assunto.

Prof^a: Ah, ele tava sem assunto?

Al. 2: É. (risos) Um poema tão pequeno. Tem um lugar lá onde eu morava em Colônia, era um lugarzinho assim parado. Mas, ele devia tá mais inspirado pra fazer um poema.

Al. 7: (risos)

Prof^a: Ele poderia estar mais inspirado para fazer esse poema?

Al. 2: Um poema mais bonito.

Nesse momento, Al. 2 fez uma crítica ao poema de Drummond, ao comentar: “esse poeta deve ter ficado sem assunto” - “um poema tão pequeno”. “Mas, ele devia tá mais

⁴ Utilizamos as abreviaturas Prof^a para indicar a fala da professora; Al. para a do aluno, seguida de um número atribuído a ordem dos sujeitos que participam do diálogo e Als. para um grupo de alunos.

inspirado pra fazer um poema”. Destacamos que ele demonstrou saberes sobre o poema: pode ser pequeno ou grande; o poeta escreve sobre algo (assunto); “a produção literária é uma inspiração”.

No prosseguimento do diálogo, o referido aluno estabelece comparações:

Prof^a: [...] O que de ruim nesse poema? [...] Qual é a diferença desse poema pra Colônia de Leopoldina?

Al. 2: Esse poema aí parece muito com lá.

Prof^a: [...] O que é que tem lá e tem aqui nesse poema?

Al. 2: O burrinho.

Al. 7: (risos)

Prof^a: O burrinho de lá andava devagar?

Al.2: Devagarzinho. Bananeira tem um bocado arredor.

Prof^a: Bananeira também tem.

Al. 2: Cachorro faz raiva lá.

[...]

A compreensão transborda o texto, aqui já não temos mais a “cidadezinha qualquer”, descrita por Drummond, mas a(s) cidadezinha(s) conhecidas pelos alunos, guardadas nas lembranças e reveladas na leitura. Poderíamos questionar: para os alunos da EJA a literatura trata, retrata e revela a vida? Dando continuidade, a professora estimulou a comparação:

Prof^a: (risos) Oh, mas o homem devagar tem lá em Colônia?!

Al. 2: Tem eu.

Als. : (risos)

Al. 2: Eu fui tão devagar que veja; eu tô com quarenta e dois anos que parei. Era pra eu tá ingressando na faculdade.

Prof^a: Mas o senhor foi devagar por que não queria estudar? Ou, o senhor foi devagar realmente por que não teve oportunidade pra ir estudar?

Al. 2: Não, eu fui devagar porque o coitado do burro andava devagar, aí não dava pra eu ir pra escola. [...]

Podemos perceber que a partir do momento que a professora questionou sobre a existência de homens devagar em Colônia Leopoldina, o aluno inclui-se “tem eu”. A partir desse momento o diálogo afasta-se do poema e constrói-se a partir da sua experiência, evidenciando que a recepção do texto literário se encaminha na relação entre o mundo do texto e o do leitor e que está vinculada aos seus contextos históricos.

A aula continua:

Prof^a: E o senhor seu Al. 5, o que acha?

Al. 5: Esse poema conta um pouquinho da minha vida porque eu também tinha um burro.

Prof^a: E o burrinho era devagar?

Al. 5: Às vezes era ligeiro, só se apanhasse bem muito.

Prof^a: Ah, credo! Que judiação! Bichinho! Isso é judiação, é crime!

Al. 5: [...] Eu tenho muita pena do burro que eu trabalhava, ele andava bem devagarzinho. Aí, acho que até mim acostumei com ele, porque eu fiquei burro também.

[...]

O aluno demonstrou que, em se tratando do texto literário, é o texto que lê o leitor ao afirmar: “esse poema conta um pouquinho da minha vida, porque eu também tinha um burro”. As comparações perpassam todo o diálogo como demonstrou o aluno: “ai, acho que até mim acostumei com ele, porque eu fiquei burro também”. Eles recordaram, fizeram críticas e comparações entre suas histórias de vida e os sentidos atribuídos ao texto. Isso porque “lemos nas beiradas, nas margens da vida” (PETIT, 2010, p. 27).

Como as vozes estavam centradas no gênero masculino, a professora quis também saber do sentimento das mulheres sobre o poema:

Prof^a: E vocês mocinhas conversaram sobre o que?

Al. 4: Quando se fala em cidadezinha, eu acho que não só interior, Maceió é muito devagar né?

Prof^a: Olha até em Maceió, ela disse que tem canto devagar.

Al. 4: É porque tem lugares aí que nem colégio tem pras crianças estudarem. [...] Tem que sair pra longe e espera porque é um lugar devagar. Não se desenvolveu. Onde eu moro, na vila Emater, era pra tá mais avançado, nem calçamento tem.

Al. 3: Quando chove fica ameaçado.

[...]

Nesse momento, a aluna fez uma crítica social à cidade de Maceió, demonstrando que para ela “devagar” não se restringia apenas as afirmações de Drummond, para poder estabelecer relações com tantas outras realidades. Evidencia-se por meio dessa leitura que mesmo que o texto, aparentemente, não tematize o social, surge um leitor para partilhar e corroborar que a literatura “é engendrada de um chão histórico-social e revela as linhas de força fundamentais do solo cultural de onde foi gerada” (MENESES, 2011, p. 2).

O percurso continua pela terceira margem do rio (conclusões)

Os gêneros textuais emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos que são singulares. A leitura desses textos, conforme demonstramos neste artigo, pode trazer à tona histórias particulares, brotadas do trinômio literatura-leitura-vida, não necessariamente nessa ordem, notadamente se considerarmos como Petit (2010) que é o texto que nos lê.

Reafirmamos que o texto literário e a sua leitura se instituem na EJA como mobilizadores de reflexões e histórias de vida, provocando os sujeitos a enunciarem seu estar

no mundo. Os leitores em formação (jovens, adultos e idosos) encaminharam-se pelas terceiras margens na recepção do poema “Cidadezinha qualquer”, evidenciando o potencial do qual se investe a leitura de literatura, fortalecendo entre eles a cultura da história e da memória, ao invés da do silêncio.

Referências

PETIT, M. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Editora 34, São Paulo, 2010.

STIERLE, K. Que significa a recepção de textos ficcionais. In: **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MENESES, A. B. **O sentido formativo da literatura.** (Conferência, 2011). IEA-USP/FE. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf>. Acesso em: 10 mar 2014.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE MATEMÁTICA EM UMA COMUNIDADE DE APRENDIZES DE 6º ANO

Adriana Correia Almeida Batista¹

O trabalho coletivo na aula de matemática

Este texto se refere a um excerto da metodologia de minha pesquisa de doutorado que teve como objetivo identificar, problematizar e compreender a aprendizagem que ocorre nas aulas de matemática de um 6º ano. Nessa pesquisa, tomei como objeto de estudo a minha própria prática pedagógica de professora de matemática e as interações com meus alunos de uma turma de 6º ano da escola pública municipal de Campinas, ao longo de um ano letivo (2009).

O meu trabalho como professora de matemática na escola pública me ajudou a compreender que a diversidade de saberes que os alunos trazem para a sala de aula requer do professor práticas diferenciadas para inseri-los no processo de aprendizagem escolar. Nesse sentido, identifiquei que um dos caminhos que propiciam o compartilhamento de ideias e a construção de novos saberes é o trabalho em pares nas salas de aulas.

Para Wenger (2001), a aprendizagem ocorre essencialmente em um contexto de participação social e isso somente é possível porque nós, seres humanos, somos seres sociais. Nesse sentido, compreendo que aprender não significa simplesmente assimilar conteúdos ou procedimentos. Envolve também uma dimensão mais complexa do sujeito, que inclui sua participação, identificação e prática em comunidades.

Um sujeito passa a integrar uma comunidade por compartilhar um interesse comum com os demais integrantes. Entretanto, ao fazer isso, não abandona sua história de vida, sua prática social e nem seus conhecimentos prévios, os quais são parte constitutiva de sua identidade. Esses saberes identitários são compartilhados e, nesse processo de compartilhamento, são delineadas as práticas para que um empreendimento comum seja contemplado. Para Wenger (2001), essas práticas são as responsáveis pela busca de um empenho tanto individual quanto da comunidade de que o sujeito participa.

A dinâmica das aulas de matemática daquele 6º ano, apoiada geralmente na realização de atividades com os alunos organizados em grupos de 4 ou 5 componentes, levou-me a perceber que estávamos inseridos num processo constante de compartilhamento de saberes e experiências, o que nos conduzia gradativamente, ao longo do ano, a constituição de uma comunidade de aprendizes. Foi vivenciando esse processo que senti a necessidade de buscar aportes teóricos para compreender melhor quais práticas e tarefas poderiam sustentar de maneira mais efetiva a constituição efetiva e a manutenção daquela comunidade.

¹ Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora de matemática e formadora de professores na Rede Municipal de Campinas. E-mail: mprofa_adriana_correa@yahoo.com.br

A comunidade de aprendizes do 6º ano, suas práticas e gêneros textuais

Em uma comunidade de aprendizes, conforme afirmam Eckert, Goldman e Wenger (1997, p. 04), as tarefas devem ser concebidas de *tal maneira a incentivar a diversidade de formas de participação, contribuição e conhecimento*, pois os alunos são *valorizados por suas diferentes origens, experiências, habilidades, interesses, conhecimentos e realizações*. Por concordar com as ideias desses autores e saber que aquele 6º ano continha alunos que possuíam saberes diversos, iniciei uma busca por pesquisadores que abordavam, em seus trabalhos, práticas pedagógicas diferenciadas. Ao longo dessa busca encontrei em Boavida (2005) alguns argumentos acerca a importância da argumentação em sala de aula. Esta autora defende que

Tão importante como a tarefa, são os meios que o professor usa para fazer surgir contribuições dos alunos. É, também, o modo como lida com essas contribuições e a capacidade de improvisar intervenções que, enraizando-se no que ouve, incentivem a expressão de ideias e ajudem os alunos a avançar na compreensão da Matemática. É, ainda, importante a gestão do poder avaliativo e do controle do discurso da aula que, se não forem partilhados com os alunos, dificilmente esses se envolverão em actividades de argumentação (p. 895 e 896).

De um lado, embasada pelos estudos de autores como Boavida (2005) e, de outro, vivendo a realidade de sala de aula, fui percebendo que deveria envolver mais a minha turma em discussões coletivas, nas quais todos pudessem ter voz para opinar e expor seus modos de fazer matemática e deixá-los trabalhar mais em grupos. Percebi, ainda, que o trabalho com alguns materiais, como jogos e instrumentos de medidas, envolvia todos os alunos, inclusive aqueles que não dominavam o processo de leitura e escrita, ao longo de toda a atividade. Por fim, percebi que era preciso envolvê-los em tarefas nas quais os significados pudessem ser negociados e não impostos.

Algumas práticas se tornaram próprias naquela comunidade e pelo menos uma delas era mobilizada pelos aprendizes em todas as tarefas que tinham que executar. Uma delas se referia ao trabalho em pequenos grupos. Ao longo do ano letivo, os alunos se acostumaram a trabalhar em pares e mesmo quando um conteúdo era trabalhado por mim, através de uma aula expositiva, aproveitavam o momento da resolução de exercícios para compartilhar com o colega. Outra prática se referiu ao que chamo de “correção coletiva das atividades”. Nesta prática, ao final de uma atividade, todos os alunos e eu comentávamos as diversas formas de resolução da tarefa, além de discutir alguma ideia ou dúvida em relação a ela.

Além das duas práticas acima descritas, averigui a importância de inserir outras que contemplassem a comunicação oral e a escrita matemática nas aulas. Verifiquei, então, que era preciso diversificar os gêneros textuais já mobilizados por mim, pois alguns deles - como aulas expositivas, provas, problemas e exercícios - nem sempre atendiam a minha proposta de constituição de uma comunidade de aprendizes na qual fosse prática comum a negociação de significados entre os sujeitos. Para definir gênero textual nessa pesquisa, recorri a Marcuschi

(2010), o qual esclarece que é uma expressão usada para se *referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica* (p. 23).

É importante esclarecer que essas percepções não produziram transformações imediatas em minha prática. Elas foram gradualmente percebidas e incrementadas, ao longo do ano, a partir de algumas situações de sala de aula. Percebia que nem sempre uma tarefa que eu acreditava como sendo a ideal era vista do mesmo modo pelos alunos, e esse fato era determinante para repensá-la e analisar sua pertinência para o trabalho pretendido.

Imbuída do desejo de fazer o *melhor possível* (Boavida, 2005) e compreendendo, com a ajuda de Marocci e Nacarato (2013, p. 84), que *cada gênero pressupõe um tipo de mediação do professor e de retorno do aluno*, destaco que o meu trabalho com os alunos do 6ºB contou com os seguintes gêneros, além da aula expositiva: **debates, rodas de conversa, seminários, dobraduras, plantas baixa, mapas, cartas, pequenos relatórios sobre a aula, filmes, episódios de desenho animado, desenhos, jogos, instrumentos de medidas, gibis, notícias de jornais.**

Esses gêneros demandavam a realização de práticas, tais como a **leitura compartilhada**, durante a qual os alunos liam a tarefa contando com a intermediação da professora ou de algum aluno, ao longo desse processo, interrompendo momentaneamente a leitura para explicações ou lançamento de questões, a fim de suscitar discussões acerca da significação da tarefa ou do conteúdo a ser contemplado; **medição de grandezas e registro das medidas; oficinas de origami e de produção de mosaicos; produção de desenhos** a partir da observação de objetos; **preparação e realização de seminários; discussões coletivas e rodas de problemas intermediadas pela professora; leitura de gibis em duplas, em que um aluno poderia ler para o outro.**

A constituição de uma comunidade de aprendizes mobiliza, além do engajamento dos sujeitos, a formação do professor, pois é ele, a partir de sua intencionalidade pedagógica, que seleciona e elabora as tarefas que serão abordadas com os alunos. Cada tarefa, a partir do gênero textual contemplado, mobiliza uma prática pedagógica específica. Esclareço que naquela comunidade de aprendizes de 6º ano, os gêneros textuais que permearam o trabalho pedagógico não foram escolhidos ao acaso. Ao contrário, foram escolhidos por mim para contemplar os objetivos pedagógicos que tinha como professora, além daqueles que tinha como pesquisadora, para aquela comunidade. Acredito que se fosse outra comunidade, talvez esses gêneros não fossem os ideais, sendo necessário que o professor buscasse outros os quais contemplassem o trabalho naquele contexto. Por fim, esclareço que as interações entre os sujeitos, a forma como interagiram com os gêneros e os significados negociados a partir deles foram problematizados e analisados ao longo de minha tese.

Referências

BOAVIDA, A. M. R. *A argumentação em matemática: Investigando o trabalho de duas professoras em contexto de colaboração*. 2005. Tese de doutorado apresentada na Universidade de Lisboa. Lisboa, 2005.

ECKERT, P., GOLDMAN, S. & WENGER, E. *The school as a community of engaged learners*. 1997. Disponível em: <<http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/SasCEL.pdf>>. Acesso em 12/11/2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: Definição e Funcionalidade. In DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAROCCI, L. M.; NACARATO, A. M. Gêneros textuais nas aulas de matemática: ferramentas para a comunicação e elaboração conceitual. In NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (org.) *Indagações, reflexões e práticas em leituras e escritas em educação matemática*. 1ª edição. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

WENGER, E. Comunidades de prática. *Aprendizaje, significado e identidad*. BARCELONA: PAIDÓS. 2001.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA PRODUÇÃO DE UM LIVRO PARADIDÁTICO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Adriana M. L. de Campos Rodrigues¹

O presente artigo descreve as contribuições consequentes de um livro paradidático - “O diário de um menino que se sentia enalhado” – confeccionado por alunas² da graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), durante o processo de formação, no ano de 2011. Elaborado a partir de uma proposta interdisciplinar, focada na formação consistente e reflexiva do futuro pedagogo, a obra, que tinha como temática a acessibilidade, objetivava ampliar os conhecimentos e experiências das crianças da Educação Infantil sobre esse conceito, especificamente a realidade de um cadeirante bem como subsidiar as futuras práticas pedagógicas na Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma lúdica e significativa.

A interdisciplinaridade, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, é entendida “como uma abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração de diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento”, pois se compreende que todas as formas de conhecimentos mantêm um diálogo permanente entre si (NOGUEIRA, 2001 *apud* BRASIL, 2013, p. 28).

A partir dessa compreensão foram trabalhados de forma interdisciplinar no contexto do livro paradidático os conteúdos estudados nas disciplinas de Educação Arte e Movimento; Aquisição da Linguagem Escrita; Educação Espaço e Forma e Educação Natureza e Sociedade, ao longo da graduação. Essas disciplinas mediaram o processo de planejamento, produção e avaliação da obra, e seus referenciais teóricos embasaram a confecção do livro paradidático, corroborando com a formação docente contextualizada.

A configuração interdisciplinar do livro

O desenvolvimento do livro paradidático demandou a utilização de diversos recursos, tais como: fotos de acervo particular, desenhos feitos à mão livre, imagens retiradas da internet, figuras recortadas e esculturas confeccionadas pelas próprias autoras. Tais elementos retrataram fenômenos culturais, lugares, paisagens, objetos, aspectos da natureza e, principalmente, situações em que a acessibilidade é valorizada e respeitada socialmente. Focada em uma proposta interdisciplinar, como já mencionado, a produção os relacionou para articular os conteúdos das disciplinas do curso de Pedagogia.

¹ Graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas. Educadora na rede municipal de ensino de Campinas/SP. E-mail: adrianamlcampos@gmail.com.

² Agradecimentos a Telma Augusta da Cunha que participou na elaboração da obra.

A disciplina de Educação Espaço e Forma subsidiou a obra trazendo conceitos matemáticos a partir da exploração dos campos espaciais, das medidas, da sensação numérica e relações biunívocas, utilizando como referencial teórico os autores Ifrag (1998) e Lorenzato (2006). Buscou-se, por meio do livro, contribuir para o desenvolvimento e ampliação da capacidade de abstração da contagem por meio das quantidades de elementos contidos na obra e da adoção de composição/decomposição das operações matemáticas apontadas nos números das páginas. Situações de conflito cognitivo, promotoras da aprendizagem, são apresentadas no texto pela comparação de diversos tipos de objetos e formatos, possibilitando a ampliação das noções de medidas.

A disciplina de Educação, Natureza e Sociedade permeia todo o contexto da história do livro. Os conceitos trabalhados partem da construção de um roteiro de viagem – perpassando pela Mata Atlântica na cidade de São Paulo; pelo mar no Espírito Santo e Bahia; e pela natureza em Manaus – em que o cadeirante, protagonista da história percorre por diversos locais conhecendo a organização dos grupos e seu modo ser, viver e trabalhar; os lugares e suas paisagens; objetos e processos de transformação e seres vivos (BRASIL, 1998).

Em síntese, para trabalhar um determinado grupo social, a família, recorreu-se à árvore genealógica do protagonista em questão, objetivando também a construção das noções de espaço e tempo pela criança por meio das relações de ordem e sucessão. Trata-se da identificação das sequências temporais de acontecimentos, além da compreensão do caráter irreversível do tempo, como por exemplo, a noção de envelhecimento de pessoas, ressaltados pelo uso dos “pronomes (eu, ele), dos verbos auxiliares (ser, haver) e dos tempos (presente, passado e futuro)”, ao longo do texto, tornando possível “a aquisição da temporalidade, ao mesmo tempo em que a manifesta” (SCHAFFER; BRONETI, 2002).

A respeito da disciplina Educação, Arte e Movimento o trabalho da confecção do livro paradidático procurou garantir a fruição dos alunos por meio do emprego de suportes apreendidos pelas acadêmicas, tais como as técnicas de modelagem, desenho, recorte e colagem e também a aplicação de imagens e fotografias. Além disso, tinha-se como objetivo fazer com que as crianças apreciem o fazer artístico por meio da utilização das Artes Visuais que “expressam, comunicam e atribuem sentido a sensações, sentimentos, pensamentos e realidade”. Tais fatores, articulados aos aspectos cognitivos, afetivos, intuitivos e estéticos definem as Artes Visuais como promotora da comunicação social (BRASIL, 1998, p.85).

Quanto à disciplina de Aquisição da Linguagem Escrita, reflexões sobre os conceitos e práticas de letramento³, embasaram a elaboração do conteúdo escrito do livro paradidático, a partir dos autores Lima e Nascimento (1998).

Para a composição da obra optou-se pela escrita em forma de rima, pois esse gênero textual marcado pela repetição sonora se mostra atraente às crianças e promove reflexões sobre sons iguais que produzem palavras e sentidos diferentes, assim como o emprego de letras iguais para pronúncias de fonemas diferentes, possibilitando, assim, o trabalho com a

³ Letramento: produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. Tais práticas necessitam da escrita para tornarem-se significativas (BRASIL, 1998).

consciência fonológica⁴, também contemplada na grafia dos nomes das respectivas imagens utilizadas no texto, a fim de que, os recursos visuais sirvam de apoio à linguagem escrita.

A palavra, como unidade de sentido trabalhada no decorrer do livro, além de fornecer pistas para reflexão sobre os aspectos sonoros contidos no seu início, meio e fim, possibilita que esses sejam relacionados e comparados com a grafia e fonemas das demais palavras utilizadas no texto, pela exploração de grupos semânticos de nomes de meios de transportes, animais, pessoas e cidades. O emprego da palavra “acessibilidade”, por exemplo, demandou a utilização de diversas fotos e imagens dos símbolos que representam tal conceito na sociedade para relacionar a palavra com seu significado.

O fenômeno da variação linguística também aparece na obra, exemplificado pelo uso da palavra “recreio”, cujo significado difere de uma região à outra. No sudeste brasileiro pode indicar o momento de lazer, para o lanche escolar; já no norte do país nomeia um barco que serve à população como meio de transporte.

Os aprofundamentos sobre aquisição da lecto/escrita advindos das aulas de Aquisição da Linguagem Escrita além de subsidiar a construção do livro, permitiu a conclusão de que o processo da escrita não é transparente para a criança, como afirma (LEMOS, 1998). Portanto, requer a mediação do professor como intérprete das reflexões construídas, auxiliando-as na compreensão dessas práticas sociais tão valorizadas em uma sociedade letrada, isto é, a leitura e a escrita.

O olhar reflexivo para os livros infantis paradidáticos

Acredita-se que a boa formação deve se alicerçar em uma competência de interdisciplinariedade na execução da profissão docente, exercendo nesta uma visão de totalidade nas maneiras de planejar, executar, refletir e avaliar as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem.

Desenvolver um projeto de caráter interdisciplinar como este da criação de um livro paradidático exige do futuro educador um olhar mais aprofundado e reflexivo que integre sua ação planejada com o aprendizado das diversas linguagens pelos alunos e, em especial, a oral e escrita.

A intenção de elaborar um livro paradidático foi a de tornar o aprendizado dessas linguagens mais lúdica, significativa e contextualizada às crianças. Além disso, o olhar para os demais livros infantis se tornou mais reflexivo e capaz de explorar as possibilidades pedagógicas dos mesmos.

A partir do livro paradidático, já acabado e explorado pelas acadêmicas é possível, inclusive reafirmar aos educadores e a seus alunos que a oralidade, escrita e leitura perpassam por todos os conteúdos escolares e mais, por toda a vida em sociedade.

⁴ Consciência fonológica: associação do som à letra para o aprendizado da leitura (ZACCUR, 2008).

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF-3 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Brasília: MEC/ SEB, DICEI, 2013.

IFRAH, G. Os números: a história de uma grande invenção. Rio de Janeiro: Globo, 1998.

LEMOS C.T.G. Sobre a Aquisição da Escrita: algumas questões. ROJO. R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LORENZATTO, S. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de Estudo: Uma perspectiva Processual. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SCHAFFER, M., E BRONETI, R.V.F. Noção de espaço e tempo. CALLAI. H. C. **O Ensino de estudos sociais**. Ijuí: Unijuí, 2002.

ZACCUR, E. Consciência fonológica: um retorno ao velho método? GARCIA (org.) **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

O ENSINO DA GRAFIA EM CAIXA DUPLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana Naomi Fukushima da Silva¹

A disposição gráfica da escrita é marcada por mudanças desde seu nascimento. Na antiga Roma, a escrita marcada por pausas era encontrada mais facilmente nos monumentos (DESBORDES, 1995). Na Alta Idade Média os espaçamentos e a pontuação eram utilizados constantemente para estabelecer conexões com o conceito de palavra escrita. Com a crescente mudança da leitura em voz alta para a leitura silenciosa, a necessidade de uma leitura mais clara fez-se necessária. Para isso contribuiu a utilização das letras minúsculas dentro de um texto, capaz de proporcionar uma melhor apreensão da escrita pelos olhos.

A escrita com letras minúsculas pode ser encontrada em placas nas ruas, em filmes legendados, em anúncios de televisão, em grande parte dos livros, entre outros suportes. Porém essa escrita dificilmente é visualizada em livros ou contextos que envolvam a educação infantil. Diante dessa observação surgiram questionamentos: o trabalho com a grafia em caixa dupla não pode ocorrer na educação infantil? as crianças teriam dificuldade em se apropriar dos conceitos que a escrita com letras maiúsculas e minúsculas?

Para tratar dessa temática Bajard (2012) inicialmente afirma sobre como deve se iniciar o contato da criança com a linguagem escrita. De acordo com ele, “[...] é importante que o primeiro passo dentro da escrita seja um ato de linguagem ligado à vida pessoal como é o caso do nome próprio.” (BAJARD, 2012, p. 54). Dessa forma, para que a linguagem possa ter melhor sentido à criança, deve-se iniciar com algo que registre a singularidade dela, portanto o nome.

A partir disto, o autor afirma sobre a necessidade do ensino em maiúscula e minúscula porque as crianças devem ter acesso a escrita em caixa dupla para respeitar a grafia de seus nomes uma vez que a palavra MARGARIDA e Margarida não teriam o mesmo significado pois a primeira pode se referir a um tipo de flor e a segunda a um nome. Além disso, o autor questiona porque apresentar a escrita em letras maiúsculas deixando o mérito que o nome possui e outras palavras não.

Assim o autor em seu livro faz uma proposta de como de ensino para ao reconhecimento do nome. Na proposta sugerida por Bajard (2012) o professor deve entregar crachás para as crianças com foto de cada criança. Em seguida, a foto seria trocada por uma imagem de escolha delas que posteriormente haveria uma nova troca por uma de escolha da professora. A última etapa seria retirar as imagens do crachá e manter apenas as letras que compõem o nome da criança.

A fim de verificar se as crianças se apropriariam da grafia e das propriedades da grafia em caixa dupla, a autora deste trabalho propôs-se a aplicar as sugestões descritas no livro de Bajard em sua turma, adaptando-as de acordo com o contexto escolar vivenciado. O presente

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências – campus de Marília. Marília/São Paulo. E-mail: dricanaomi@gmail.com

texto se propõe a apresentar relatos de situações de reconhecimento e de atos escrita do nome em caixa dupla na educação infantil.

Metodologia: as ações para o desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa inicialmente foi feita a leitura do livro *A descoberta da língua escrita*, escrito por Élie Bajard. Com a apropriação dos conceitos e das metodologias propostas para o ensino da grafia, a próxima etapa contou com a aplicação sugerida no livro para o ensino da grafia em caixa dupla.

Antes da aplicação a professora conversou com a coordenadora da escola para discutir sobre o interesse em ensinar às crianças a escrita do nome de modo a não restringir apenas o contato com a letra em caixa alta. A coordenadora apoiou a ideia da professora apesar de nunca ter visto esse trabalho na educação infantil. A aplicação dessa proposta realizou-se em uma escola municipal da cidade de São Bernardo do Campo/SP com uma turma com alunos com faixa etária entre quatro e cinco anos de idade.

A grafia em caixa dupla

No início do ano letivo a professora entregou os crachás com a identificação do nome de cada criança e sua foto para que as crianças visualizassem e utilizassem desse material para conhecer o seu próprio nome e a dos demais colegas. De acordo com Bajard (2012, p. 53)

O nome próprio é, muitas vezes, a primeira palavra da língua oral escutada e reconhecida pela criança nos primeiros meses de sua vida. Primeiro elemento da língua, o nome contribui para a constituição da personalidade. Pronunciado pelos pais – instância externa- o nome faz eco na consciência do filho, influenciando sua relação com o mundo. [...] É a partir deste primeiro “signo” sonoro que vão se aglutinar outros signos da língua materna remetendo a outros seres ou objetos do mundo.

Assim é importante iniciar o contato da criança com seu nome uma vez que se trata de um signo marcante desde seu nascimento, possuindo um forte significado a ela. Assim o trabalho de ensino da grafia partindo do nome é de extrema importância.

Com a entrega dos crachás foi realizada uma conversa com a turma para informar que todos os dias eles deveriam pegar seu respectivo crachá e que nele estaria a identificação de cada um. Em todo o período em que foi utilizado o crachá, com o nome deles escrito em caixa dupla e com fotografia, as crianças não tiveram dificuldade para identificar qual era o seu.

Com o decorrer do uso, foi proposto um novo desafio, a troca da imagem por uma figurinha de escolha de cada criança. Cada aluno pode fazer a escolha e visualizar a troca da foto pela figurinha. No dia seguinte alguns alunos tiveram dificuldade para identificar seu crachá havendo a necessidade de a professora fazer orientações com base nas letras do nome, informando que ali estava escrito o nome do aluno. Alguns alunos ainda permaneceram com dificuldade por alguns

dias, mas depois conseguiram fazer a identificação sem auxílio. Nesse momento algumas crianças observavam as dos colegas e buscavam identificar o do outro e entregar o crachá a ele.

Com a intenção de um novo desafio e com o objetivo de buscar que as crianças não se apoiassem tanto na imagem, mas na grafia do seu nome, a professora propôs a troca da figurinha por uma que ela fez a escolha. Nesse processo, os alunos observaram em todo o momento a troca da figurinha. Nessa troca algumas crianças precisaram do auxílio da professora, outras conseguiram identificar e, quando questionados pela professora como sabiam que aquele crachá era seu, informaram que era porque estava escrito o nome dela, apontando para as letras em caixa dupla.

A última modificação do crachá ocorreu com a retirada da figurinha. Assim no crachá estaria apenas escrito o nome da criança. Novamente, porém em pouca quantidade, alguns alunos tiveram dificuldade no reconhecimento, mas elas a dificuldade foi menor para se adaptar e reconhecer o nome.

Algumas crianças iniciaram o ano sabendo a escrita de seu respectivo nome apenas em caixa alta, o que se tornou um desafio à professora uma vez que, quando era solicitada para que escrevesse o nome com o apoio do crachá, muitas vezes o apoio não contribuía porque a criança insistia em escrever com base em seus conhecimentos. A fim de solucionar esse problema e ara que as crianças pudessem se apropriar dos conceitos da caixa dupla, a professora, inicialmente, propôs a manipulação de letras moveis em que havia letras em maiúscula escritas em vermelho e letras em minúscula com escrita em letra azul. As crianças questionaram a professora dos motivos que levavam umas letras terem determinada cor e outras não. A professora explicou que se tratavam de letras com o mesmo nome, porém que apresentavam formatos diferentes. Assim a letra **A** e **a** tinham o mesmo nome, porém eram utilizadas e tinham o formato da grafia de formas diferentes.

No decorrer do ano, alguns pais persistiram em ensinar, em suas casas, a grafia em caixa dupla, o que muitas vezes dificultava a criança na sala de aula e no entendimento dos motivos que levavam a escrita de formas diferenciadas. A professora explicou que o nome, por exemplo, **ISABEL** poderia também ser escrito **Isabel**, mas a segunda opção possibilitaria uma melhor leitura e se o nome fosse escrito apenas com letras maiúsculas teria o sentido alterado, assim como a escrita de **ROSA** poderia significar duas coisas, o nome de uma pessoa ou de uma flor, o que prejudicaria em saber ao certo do que se tratava, diferente da escrita **Rosa**, que daria a entender que se tratava do nome de uma pessoa.

A grafia se desenvolveu e, ao final do mês de outubro, a maioria das crianças já reconhecia o nome, fazia a escrita dele e sabia dizer quais eram as letras maiúsculas e as minúsculas. Na reunião de pais também foi possível verificar o desenvolvimento das crianças quando uns afirmaram que seus filhos diziam que a primeira era a letra maiúscula e as demais eram as minúsculas.

Conclusão

O ensino em apenas caixa alta é uma prática educativa tradicional. Porém com o desenvolvimento das ideias propostas neste trabalho foi possível constatar que a escrita de

caixa dupla foi uma evolução na escrita e que as crianças da educação infantil não devem ser marginalizadas desse tipo de grafia. Ações e práticas desenvolvidas pela professora permitiram verificar que as crianças desta faixa etária conseguem se apropriar dos conceitos que a caixa dupla possui e também identificar e reconhecer seus respectivos nomes. Dessa forma, o trabalho em caixa dupla também pode ocorrer desde a educação infantil de modo que as crianças possam ter o contato e se apropriar de seus usos.

Referências

BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma Antiga**. São Paulo: Ática, 1995.

O ENSINO INTENCIONAL E NÃO INTENCIONAL DOS ATOS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adriana Naomi Fukushima da Silva¹

Existem duas concepções, grosso modo, que dizem respeito à leitura: a primeira defende, inicialmente, a decifração do código, acompanhada de outra etapa que seria a extração de sentido ao texto; a segunda toma a compreensão como princípio para a leitura, em vez de ser consequência da decifração. A decifração do código está mais ligada à área da fonoaudiologia ou de certas áreas da psicologia cognitiva que entendem que para ler a criança deve ter como requisito necessário o conhecimento de todas as letras e palavras do texto para que, por meio da oralidade, consiga entender o que o outro quer transmitir.

No que se diz respeito à concepção de leitura, cujo princípio é a compreensão com o uso dos olhos em vez dos ouvidos, Bajard (2002, p. 81) afirma que “Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. [...] Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura.”.

Nas instituições de ensino a prática mais comum é a que se fundamenta na concepção segundo a qual a compreensão é resultado da leitura, uma vez que os professores partem para o texto sem acionar os conhecimentos prévios dominados pelos alunos. Os professores encontram dificuldades em avaliar a leitura dita silenciosa, o que justifica a sua ação em avaliar e ensinar os alunos pedindo que oralizem o escrito uma vez que “Por ser materializada, seria facilmente controlável e avaliável.” (ARENA, 2009, p. 2)

Através dos estudos sobre linguagem com enfoque histórico-cultural (VIGOTSKI, 2001) pode-se considerar que o professor exerce papel fundamental na aprendizagem do aluno. Assim, nessa interação com o aluno, o professor exerce influência constante para o seu desenvolvimento. Desta forma, as práticas e ensino de leitura que o professor utiliza em sala de aula influenciam na formação de crianças que verbalizam o texto sem criar sentidos e apenas vocalizam as palavras diante dos olhos.

Ao buscar compreender a relação e as interferências entre as práticas de leitura, no que se refere às atividades de atos e intenções, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os procedimentos didáticos utilizados para desenvolver a aprendizagem do ato de ler por alunos, no 3º. ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Marília, Estado de São Paulo.

Metodologia: as ações para o desenvolvimento da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida a metodologia de pesquisa do tipo etnográfico e contou com duas etapas. A primeira consistiu no levantamento bibliográfico. A segunda etapa foi caracterizada pela leitura dos documentos Projeto Político Pedagógico e

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências – campus de Marília. Marília/São Paulo. E-mail: dricanaomi@gmail.com

semanário. Além disso, contou com observação e entrevista com o professor da escola selecionada.

Foram realizadas as observações no período da tarde, em um período de nove dias, em uma escola situada na zona oeste da cidade de Marília/SP. As observações eram feitas na sala do professor, indicado pela diretora da escola, do terceiro ano do ensino fundamental para compreender o que o professor realizava, dentro da sala de aula, para que todas as crianças dessa idade finalizassem o terceiro ano do ensino fundamental sabendo ler. A aplicação da entrevista buscou verificar o que o professor compreende por leitura e também para buscar informações mais específicas e subjetivas a respeito das atividades relacionadas aos atos de leitura.

Os dados gerados e coletados foram transcritos e analisados dentro de três núcleos temáticos que foram elaborados com base nos dados coletados. Para este trabalho serão apresentados apenas os dados e análises de dois núcleos temáticos: *Ensino intencional dos atos de leitura e a sua avaliação* e *Ensino não intencional do ato de ler*.

Ensino intencional dos atos de leitura e a sua avaliação

Durante as observações foi possível verificar ações e propostas do professor para ensinar e avaliar intencionalmente a leitura aos alunos de sua turma. As propostas identificadas foram avaliação da disciplina de matemática, *Momento Leitura*, *Roda da Leitura* e leitura de poemas.

No momento leitura, Roda da leitura e na leitura de poemas o professor apresentou às crianças autores como Manuel Bandeira, Fernando Pessoa, Florbela Espanca e Pablo Neruda, ensinou algumas estratégias de leitura, fez relação com outros conteúdos de conhecimento da turma e ensinou novas palavras. Porém também foi possível verificar situações em que a decodificação estava presente;

Para a aplicação de uma avaliação de matemática, o professor explicou sobre ela, fazendo a locução, passando o dedo sobre as letras dos enunciados das questões. Nesta atividade, o objetivo do professor, além de resolver os exercícios, era a de ensinar as crianças a ler e, assim, compreender o enunciado presente na avaliação. Ao realizar a locução acompanhando o enunciado com o dedo, contribuiu para formar leitores que costumam permanecer presos a cada palavra ou letra do texto, pois, ao passar o dedo, controlam os olhos, direcionados para cada sílaba ou palavra, sem a preocupação de dar a eles a liberdade para oferecer ao cérebro os dados necessários para atribuir sentidos. Em vez disso, os olhos congestionam a mente com a visão restrita a informações técnicas.

Esse ensino do professor está relacionado ao que ele compreende por leitura, porque, quando indagado se existem etapas para os alunos aprenderem os atos de leitura, respondeu:

É gostoso você ver a criança, que ela começa a juntar as letras, começa decodificar as palavras. [...]. Acho que são essas as etapas, primeiro essa visualização do lago, começar a decodificar essas palavras, e se aprofundar nisso, usando, interpretando e por aí vai. (ENTREVISTA, 29 jun. 2012)

Dessa forma, o professor compreende que a decodificação é uma etapa primeira e indispensável para que o aluno aprenda os atos de leitura, para, em seguida, compreender. Bajard (2002), ao comentar essa temática, afirma que a leitura é uma interação entre leitor e o texto em que há a construção de sentido e não a decodificação.

Desta forma, para realizar a leitura, o leitor não deve ficar preso à decodificação, mas a um diálogo com o texto. Essa interação pode ser realizada por meio, por exemplo, de conexões com outros textos, aos conhecimentos das crianças, à visualização, entre outros procedimentos. O professor poderia utilizar dessas formas de interação com o texto para contribuir na formação de leitores que compreendem o que leem. Bajard dá a entender que o aluno pode aprender a decodificar, mas não aprenderá a ler, porque ler é uma operação distinta da de decodificar.

Ensino não intencional do ato de ler.

No que se refere ao ensino não intencional foi possível verificar que o professor desenvolveu as atividades com textos que tratavam sobre os índios, projeto *Hoje é dia e* atividades na sala de informática. Para este trabalho será descrito apenas a atividade do projeto *Hoje é dia*.

O projeto *Hoje é Dia* objetivava apresentar informações sobre determinado conteúdo a ser comemorado no determinado dia. Na atividade do dia o enfoque estava em apresentar sobre William Shakespeare e, nesta apresentação, recitou um dos principais sonetos deste autor. Nesse momento ele utilizou de algumas estratégias para contribuir na compreensão do texto.

O professor, nessa atividade, buscou trabalhar com alguns aspectos da compreensão, perguntando do que tratava o poema. A intenção do professor positiva, uma vez que é importante que ele ensine meios para que o aluno possa estar em uma situação estratégica de interesse em ler, resolver os problemas, formular hipóteses e aprender com a leitura porque “[...] ensinar a formular perguntas e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa.” (SOLÉ, 1998, p. 155).

Com a leitura de um clássico como os poemas de Shakespeare, o professor cria possibilidades para expandir o acervo cultural das crianças. Nessa situação, as respostas não foram expressivas, porque foram poucas as manifestações. Por serem de uma região periférica da cidade, o contato que têm com a cultura mais elaborada é restrito, porque os familiares dificilmente motivam-nas à leitura de grandes nomes, como Shakespeare. O professor partiu de uma história conhecida, *Romeu e Julieta*, para apresentar outras histórias como *Hamlet* e o *Soneto 17*. Dessa forma, sendo o contato social da criança restrito, mapeou o universo cultural em que se encontram, expandindo-o.

Conclusão

Ao analisar o trabalho do professor em que foi realizada a observação, foi possível verificar que, embora tenha tido frequentemente a intenção de ensinar a ler e, algumas vezes,

tenha utilizado estratégias como previsão, questionamentos, relações com outros conteúdos, ensino de palavras desconhecidas das crianças e ampliação do acervo cultural com poemas de bons escritores, ele não explorava muito essas situações e ensinava e avaliava intencionalmente por meio das técnicas centradas na fonologia. Quando o ensino de atos de leitura não era intencional, o professor ampliava de diversas maneiras o acervo cultural das crianças, inclusive partindo do conhecimento delas e apresentando, por exemplo, *Hamlet* de Shakespeare.

Referências

ARENA, D. B. Situações de leitura em classe de 3ª. Série. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17.,2009. Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: ALB. Disponível em: <alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/.../COLE_203.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2011.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DISCURSO RELATADO EM TEXTOS JORNALÍSTICOS SOBRE AVALIAÇÕES EXTERNAS

Adriana Santos Batista¹

Introdução

Neste artigo, objetiva-se discutir a inserção de palavras de terceiros em textos jornalísticos sobre educação por meio do discurso relatado e suas implicações discursivas; de modo mais específico, procura-se observar quais categorias têm enunciados autorizados a integrar essas publicações. Para tanto, tomam-se como base textos que têm como foco os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e da Prova Brasil, que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), publicados em 2010 pelo jornal *Folha de São Paulo*. Como aparato teórico, recorre-se a estudos discursivos e de teorias da enunciação, sobretudo as considerações de Authier-Revuz (1998), sobre o discurso relatado, e Paredes (2000) acerca da interdiscursividade nos textos jornalísticos.

O interesse por esse *corpus* diz respeito à observação de que, na cobertura jornalística sobre educação, há pouca inserção de enunciados atribuídos aos agentes escolares em comparação àqueles provenientes de fontes oficiais; dessa forma, busca-se compreender como eles são articulados de modo a construir determinados discursos sobre avaliações externas e, por extensão, sobre a educação.

Aspectos teóricos

Para os objetivos desta pesquisa, fazem-se relevantes as observações de Paredes (2000), autora segundo a qual o apoio em palavras de terceiros para a construção do texto é característica intrínseca aos gêneros jornalísticos, principalmente os comumente denominados informativos. O já-dito, que atravessa qualquer produção discursiva, no caso dos textos jornalísticos, é o ponto de apoio necessário para uma pretensa transmissão de informações. Fala-se a partir de pontos de vista, cujas fontes podem ou não ser expressas.

Para além das especificidades do jornalismo, os fenômenos de dupla enunciação, que incluem a inserção de palavras de terceiros em um enunciado, são uma temática bastante discutida, inclusive na educação básica, geralmente sob três possibilidades: discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre.

Nessa perspectiva tradicional, mais ligada à possibilidade de classificação, o que determina a maneira como as palavras do outro se inserem é sua separação ou não das do locutor e a manutenção ou não da forma original como algo foi dito (ou uma representação

¹ Doutoranda e mestre em Letras: Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo sob orientação do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto; Prof^a assistente da Universidade do Estado da Bahia; Teixeira de Freitas, Bahia. E-mail: drisb11@yahoo.com.br.

disso). Para os estudos discursivos, entretanto, o exame das maneiras e implicações de introduzir discursos outros possui especificidades que ultrapassam a categorização e recaem sobre aspectos como as ideologias subjacentes à escolha da voz citada, as formas de introdução, os limites da paráfrase, etc.

A insuficiência dessa tríade, discutida por Authier-Revuz (1998, p.133) também se coloca na conceituação da heterogeneidade mostrada, na medida em que ela não recobre todas as possibilidades pelas quais o discurso do outro pode se materializar de forma explícita, excluindo, por exemplo, o discurso direto livre e a modalização em discurso segundo. Para embasar essa crítica, Authier-Revuz (1998, p.135) fundamenta-se nos conceitos de dialogismo e interdiscurso, respectivamente de Bakhtin e Pêcheux.

Nos textos jornalísticos, o discurso relatado pode, ao menos declaradamente, mostrar-se como uma estratégia para transmitir objetividade, pluralidade de pontos de vista e veracidade nas informações transmitidas. Em alguns casos, como na abordagem dos resultados de avaliações externas, a indicação das informações contidas nos relatórios divulgados pelas instituições organizadoras caracteriza-se como informação imprescindível para o desenvolvimento do texto.

Análise dos dados

Para a recolha do *corpus*, recorreu-se ao *Acervo Folha*, portal que reúne arquivos digitalizados do jornal desde 1921. As buscas foram feitas nas edições correspondentes a oito dias subsequentes à data de divulgação dos resultados: de 02 a 09 de julho de 2010, no caso do Ideb, e, de 08 a 15 de dezembro para o Pisa. Tal fato justifica-se pela tentativa de obter textos provenientes de todos os dias da semana, já que em cada dia publicam-se diferentes cadernos. Dado que se optou por concentrar as análises em notas e notícias, obtiveram-se treze sobre os resultados do Ideb e doze sobre o Pisa.

A partir desses dados, efetuaram-se análises a fim de verificar quais eram as vozes inseridas por meio do discurso relatado mais presentes nesses textos. Para tanto, efetuou-se a junção das mesmas em categorias e observou-se a quantidade de enunciados atribuídos a cada uma e a representatividade das mesmas nos textos. Os resultados obtidos podem ser vistos a seguir:

Categoria	Total de enunciados atribuídos	Nº/percentual de textos em que está presente
Governo e representantes	11	8 – 61,5%
Terceiro setor	5	3 – 23%
Agentes escolares	7	2 – 15,4%
Academia	3	2 – 15,4%
Voz genérica (especialistas)	1	1 – 7,7%

Tabela 1: Frequência das fontes sobre o Ideb, organizadas por categorias, em notas e notícias

Categoria	Total de enunciados atribuídos	Nº/percentual de textos em que está presente
Governo e representantes	8	6 – 46,15
Organizações internacionais	8	6 – 46,15
Terceiro setor	11	5 – 38,4%
Academia	7	5 – 38,4%
Agentes escolares	6	2 – 15,4%
Voz genérica (especialistas)	1	1 – 7,7%

Tabela 2: Frequência das fontes sobre o Pisa, organizadas por categorias, em notas e notícias

Em ambos os casos, constatou-se a predominância das fontes ligadas de alguma forma ao governo para discutir os resultados das avaliações. A esse respeito, vale retomar Paredes (2000) quando afirma que as palavras do outro em textos jornalísticos podem ser inseridas como fonte informativa para a notícia ou como a própria notícia. Posto que os textos, principalmente os sobre o Ideb, têm como origem a divulgação de dados oficiais efetuada por órgãos públicos, a premissa de se ouvir todos os lados envolvidos em um fato conduz necessariamente ao governo. No caso do Pisa, que não é organizado pelo governo brasileiro, vê-se com frequência a referência às organizações internacionais, nas quais se incluem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou seu próprio relatório.

O uso de fontes ligadas ao governo para abordar questões educacionais em textos jornalísticos já foi discutido em outras pesquisas. Em relatório divulgado pela Andi (2005), sobre textos publicados por jornais brasileiros em 2004 cujo tema central ou secundário era a educação, constata-se que “as fontes oficiais são as mais ouvidas pelos jornalistas. Juntos, o Executivo Federal e o Ministério da Educação correspondem a 22,7% das vozes consultadas na cobertura” (ANDI; MEC; UNESCO, 2005, p. 15). A publicação também aponta para uma predominância do governo como um dos atores mais inseridos nos textos, não necessariamente como fonte, mas como ponto de partida para críticas e comentários. Essa concentração é avaliada como negativa, pois:

A concentração no governo tem como efeito o alijamento ou a desconsideração da importância de outros atores envolvidos no processo educacional. Os pais, por exemplo, que poderiam ser ouvidos quando está em questão a qualidade de ensino ou outros temas mais fundamentais da área, costumam ser consultados para tratarem de casos individuais, como situações de dificuldade [...] (ANDI; MEC; UNESCO, 2005, p.44).

Enquanto fonte de informações oficiais acerca das avaliações, governo e representantes, bem como organizações internacionais, desempenham papéis semelhantes na condição de disseminadores dos resultados. Logo em seguida, vêm as instituições de terceiro setor, organizações cuja inserção nos textos imprime-lhes um caráter não somente de credibilidade, mas de excelência profissional. Seus enunciados com frequência posicionam-se de forma crítica frente aos resultados apresentados pelos relatórios oficiais e apresentam sugestões para melhoria do quadro educacional brasileiro.

Se, em número de textos em que estão presentes, o terceiro setor tem espaço reduzido em relação ao governo e às organizações internacionais, há mais trechos de sua origem em discurso relatado. Essa constatação e o fato de, em comparação à abordagem do Ideb, sua presença ser numericamente mais significativa permite supor que, por ser uma avaliação internacional, há maior predisposição para inserção de locutores desvinculados das esferas públicas, como capazes de indicar caminhos de sucesso.

Considerações finais

A partir dos dados expostos, percebe-se que, nos textos analisados, a cobertura jornalística privilegia a presença de vozes em discurso relatado advindas das esferas governamentais e do terceiro setor, em detrimento de agentes escolares e academia. Tal disposição não significa necessariamente que os discursos propagados nos textos sejam mais próximos de determinadas categorias, mas oferecem indícios para pensar que, ao se discutir educação, determinadas esferas têm sua voz autorizada pelos jornais, ao passo que outras tendem a ser faladas.

Referências

ANDI; MEC; UNESCO. **A educação na imprensa brasileira**. Responsabilidade e Qualidade da Informação. Brasília: Agência de Notícias do Direito da Infância e Ministério da Educação, 2005.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

PAREDES, Elena Méndez Garía de. Análisis de las formas de introducir el discurso ajeno en los textos periodísticos: el contexto reproductor. **Lengua, discurso, texto**: I Simposio Internacional de Análisis del Discurso, volume II. Madrid, p 2081-2098. 2000.

PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES. **Resultados nacionais Pisa 2009**. Brasília: Inep/MEC, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa_2009.pdf>.

Acesso em: 10 dez. 2013.

PRÁTICAS DE LEITURA EM TEMPOS DIGITAIS: UM ESTUDO COM ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Adriane Belluci Belório de Castro¹

O mundo digital dá novos contornos às práticas sociais. Não seria, pois, diferente em relação às práticas de leitura. Os desafios impostos pelo texto eletrônico ao leitor são diversos e se caracterizam desde sua especificidade técnica até sua concepção. Novas possibilidades de publicação, organização, formatação, difusão e apropriação colocam em xeque os processos cognitivos tradicionalmente efetivados. Além disso, a comunicação digital instaura a superabundância de informações cuja oferta ultrapassa em muito a capacidade de apropriação e assimilação por parte dos leitores, incitando, assim, uma nova relação destes com os textos que se tornam, cada vez mais, mais sincréticos e “hipertextualizados”.

Nesse sentido, nosso interesse no presente trabalho é apresentar alguns dados sobre leitura no atual contexto social do qual emerge um novo tipo de leitor, focalizando especificamente o âmbito do ensino superior tecnológico, a fim de analisar como se processam as práticas de leitura vivenciadas por alunos ingressantes em uma faculdade de tecnologia.

Tipos de leitor: modos de leitura

Chartier (2002, p.16) acredita que “o efeito que o texto é capaz de produzir em seus receptores não é independente das formas materiais que o texto suporta”. Isso significa que a materialidade do suporte oferecido pelo texto irá influenciar na construção de sentido desse texto, ou seja, o suporte está intimamente associado à legibilidade do texto.

De acordo com Santaella (2004, p.20), ao longo da história da leitura, em razão das mudanças tecnológicas, podemos perceber o aparecimento sucessivo de três tipos de leitor. Um tipo de leitor, porém, não exclui o outro, há entre eles um princípio de convivência e reciprocidade.

Para a autora, o leitor contemplativo é aquele que desponta na idade pré-industrial, é um leitor meditativo do livro impresso e da imagem expositiva fixa. Esse tipo de leitor é silencioso, seus gestos concentram-se nos olhos, tem tempo para considerar e reconsiderar palavras e sentidos, para concentrar o pensamento, para meditar individualmente.

Um segundo tipo de leitor é descrito como sendo considerado o movente, o fragmentado. Aqui a leitura se faz com o mundo em movimento, dinâmico, híbrido, de misturas significativas. Esse leitor lê fatias da realidade extraídas dos vários meios com os quais ele está em contato – jornal; tv; cinema; fotografia. Há maior preocupação com a

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-Araraquara/SP. Professora da Faculdade de Tecnologia de Botucatu, Botucatu, SP, Brasil. E-mail: acastro@fatecbt.edu.br

vivência do que com a memória, além disso, há a adaptação ao novo, ao diferente imposto pelo mercado.

E, finalmente, há um terceiro tipo de leitor, a quem a autora se refere como o imersivo, o navegador ou o virtual. A novidade é fruto dos recursos tecnológicos envolvidos na apresentação dos textos, pois possibilita liberdade de busca de direções e rotas de sentido, liberdade e autonomia de escolha entre nexos, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis.

Essas considerações, bem como nossa experiência de quase vinte anos em sala de aula com ingressantes do ensino superior, levam-nos a perceber a reconfiguração por que passa a prática da leitura atualmente, pois reconhecemos também que o leitor da Internet lê de modo diferente do qual estávamos acostumados a fazer com o texto impresso. Ao compararmos a sociedade pautada pela escrita (impressa) e a sociedade digital, informatizada, verificaremos que a Internet suscita novas condições de produção do discurso, as quais repercutem em abruptas transformações sociais e linguísticas.

Nessas novas condições de produção do discurso, destacam-se: uma relação diferenciada do leitor com o texto; mensagens intersemioticamente mais complexas; práticas complexas de letramento; especificidades da escrita e da leitura da linguagem virtual em relação à sua coerência e coesão, supondo-se o modo de se estruturar um texto e nele navegar. Essa metamorfose de grande complexidade gera nos leitores – os quais não dispõem de tempo para adaptação à mudança e para acomodação de inúmeras informações –, um desassossego, visto que estes deverão mudar seus hábitos e percepções.

Sendo assim, o leitor iniciante no ensino superior enfrenta sérios problemas de adaptação, pois traz consigo um comportamento novo, típico da prática digital – rápida, efêmera, o qual dificulta a concentração em um ponto – e se depara com um ambiente em que atenção, pesquisa e processamento cognitivo analítico são requisitados.

Embasado nesses pressupostos, o presente trabalho traz parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla desenvolvida junto a 197 alunos ingressantes em uma faculdade de tecnologia do interior do Estado de São Paulo, matriculados, no primeiro semestre de 2011, em disciplina básica de Comunicação de cinco diferentes cursos.

Práticas da leitura no ensino superior tecnológico

Iniciamos o processo de pesquisa a partir da aplicação de um questionário com 15 questões de múltipla escolha para o levantamento de dados socioeconômicos, culturais e educacionais para traçar o perfil do ingressante no ensino superior tecnológico – especificamente nesta unidade de ensino. Outras questões sobre prática de leitura, produção de texto e uso da Internet também foram apresentadas neste questionário.

Constatamos, por meio das respostas apresentadas, que o aluno ingressante na faculdade pesquisada é, em sua maioria, do sexo masculino (67%), jovem (81% possuem até 30 anos), trabalhador (66%), residente com familiares (87%), apresentando renda familiar até cinco salários mínimos (79%) e tendo cursado a Educação Básica totalmente em escola pública (70%). Observamos, ainda, certa sintonia entre o que é apresentado pela própria instituição

como um dos atrativos para o aluno e o que este aponta como um dos motivos pela escolha do curso, ou seja, a rápida inserção no mercado de trabalho.

Além disso, verificamos que o ingressante não tem domínio sobre outro idioma (88%), não dispõe de muito tempo para estudar (85%), tampouco para praticar esportes (52%). Uma vez questionados sobre a realização de atividade de lazer, 47% dos ingressantes responderam que se dedicam a esse tipo de atividade, no mínimo, uma vez por semana. Em relação ao hábito da leitura, verificamos que metade das respostas aponta para certa frequência em leitura. Entretanto, quando se refere à prática de produzir textos, a maioria afirma não fazer isso com frequência. No tocante ao uso da Internet, 84% dos entrevistados revelaram que utilizam com muita frequência esse recurso. Este número de uso frequente da Internet é bem mais representativo quando comparado à frequência de leitura.

Foi solicitado, também, o preenchimento de outro formulário com oito questões discursivas sobre as habilidades de leitura e produção textual, além da redação de um breve texto sobre o tema “Quem sou?”. Tanto as questões, quanto o texto serviram como base para uma avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa do aluno.

Os dados obtidos revelaram que o estudante se qualifica como um leitor, até certo ponto, competente (77% afirmaram gostar de ler e 78% consideraram não apresentar dificuldade em leitura); entretanto, o que observamos, posteriormente durante as aulas e outras atividades aplicadas, não coincide com tais dados, pelo menos não na mesma proporção, pois constatamos que, em nível de compreensão, pelo menos metade dos alunos sente dificuldades tais como: identificação do assunto; reconhecimento do tema; descrição do raciocínio lógico utilizado na arquitetura do texto. Podemos considerar com isso que a percepção e consciência que o aluno tem sobre sua prática de leitura é diferente do que o outro percebe ou reconhece nele, principalmente se levarmos em conta situações formais como testes ou avaliações discursivas, tipicamente utilizadas em ambiente acadêmico.

A partir do confronto entre os dados obtidos com os questionários e o acompanhamento semanal em sala de aula, verificamos que boa parte dos alunos não tem consciência da dificuldade que, muitas vezes, apresenta no processo de leitura. Em entrevistas com os ingressantes (o que confirma o dado de 78% alegarem que não sentem dificuldade em leitura), a maioria se referia com domínio sobre os textos lidos; entretanto, quando questionados, principalmente por escrito, sobre aspectos básicos de compreensão textual, como tema e ideias principais de um determinado texto, os mesmos alunos apresentaram noções distorcidas desses quesitos, ou começaram a fazer novos textos sobre algum ponto específico do texto, evidenciando a leitura fragmentada e sem profundidade (tanto do texto, quanto do que lhe foi solicitado); há casos ainda em que o aluno se limitou a copiar quase que integralmente o texto lido, não evidenciando, de modo sucinto, o tema abordado.

Em entrevista, alguns alunos relataram também nunca terem sido corrigidos em seus exercícios de interpretação ou mesmo de produção textual. E não foram raros os casos em que, quando corrigidos ou orientados sobre os problemas de leitura ou de produção textual, os alunos sentiram-se surpresos e, até certo ponto, contrariados, insistindo na adequação da compreensão apresentada para o texto.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que, em tempos digitais, coexistem diferentes tipos de leitor com vistas às diversas necessidades que emergem na sociedade atual. No entanto, precisamos garantir ao aluno (ainda que em nível de graduação) diferentes estratégias para a aprendizagem da diversidade nas habilidades leitoras da contemporaneidade, visando ao desenvolvimento global de sua competência linguística.

Referências

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

FORMAÇÃO DE CORPO INTEIRO: A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE EXTENSÃO DA UNIRIO “EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTE, CORPO E NATUREZA”

Adriane Ogêda¹ – Unirio
Nuelna Vieira² – Unirio/ CMA

[...] Hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro. Se deslocarmos tal ideia para o campo da educação, não fica difícil falarmos num professor-profeta, que, do alto de sua sabedoria, diz aos outros o que deve ser feito. Mas, para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que, de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo, opera ações de transformação, por mínimas que sejam.

Silvio Gallo

Hoje, na atualidade dos nossos dias repletos de novos e velhos problemas sociais, políticos e institucionais, nos perguntamos: em que tempo vivemos?! Qual corpo é fabricado nessa atualidade! Com quais corpos estamos convivendo diariamente em sala de aula?! Na realidade de nossa cidade, de nosso tempo, as rotinas apressadas, marcadas por um sem número de exigências e urgências, deslocamentos demorados, tarefas em excesso, como nossos corpos são marcados por tudo isso? E o corpo do professor em especial, que lida com um grande número de pessoas, com suas demandas, afetos, questões? Essas questões se fazem urgentes para pensar uma prática pedagógica que busca as transformações necessárias, e, ao mesmo tempo, reconhece na realidade de cada sala de aula, de cada escola, de todo e qualquer educador ou educando, novidades, diferenças, sobre as quais precisamos nos debruçar e cuidar. Escutando as professoras que somos e aquelas com as quais convivemos/ trabalhamos, em diferentes espaços de formação, é possível identificar um aspecto que “grita” por espaço de reconhecimento, que requer maior pesquisa, estudo e proposições práticas no terreno da formação docente: o corpo do professor no cotidiano escolar e as necessárias perspectivas de melhor compreendermos as dimensões teórico práticas que nele se imbricam.

¹ Doutora em Educação (UFF); Professora Adjunta Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Vice coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil; Rio de Janeiro, RJ. E-mail: adriane.ogeda@gmail.com

² Mestre em Psicologia Social (UERJ); Professora Formadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil; Rio de Janeiro, RJ. E-mail: nuelnaveira@gmail.com

No caso especial do professor que atua no segmento da Educação Infantil, a dimensão corporal é muito presente. Compreender essa particularidade da expressão da criança é fundamental para pensar no lugar do professor. As crianças de 0 a 5 anos expressam fisicamente emoções, desejos, necessidades. Buscam o contato, o colo, o toque, a proximidade. Os estudos do campo da Psicologia do Desenvolvimento permitem compreender as relações entre corpo, cognição, afeto e cultura presentes no processo de constituição do humano. A criança tem uma maneira expressiva, gestual, simbólica e lúdica de estar no mundo. As diferentes linguagens expressivas permitem à criança interagir com seus pares, observar o seu entorno, expor planos, ideias, emoções. Nesse sentido, compreender a criança em sua totalidade, com suas linguagens requer colocar no mesmo plano as dimensões sociais, cognitivas, afetivas e motoras. O movimento é fundamental no processo de desenvolvimento da criança, influenciando não apenas no seu desenvolvimento psíquico, mas também nas suas relações com os outros. É pelo movimento que ela explora o mundo ao seu redor e com ele interage, conhecendo seus limites e possibilidades, aprendendo a utilizar diferentes objetos/ instrumentos, etc.

De acordo Arroyo (2012), nos deparamos na atualidade, no campo escolar, com corpos precarizados, instituídos, violentados diariamente, tanto dos educadores quanto dos educandos. Por outro lado, sabemos também que os espaços escolares foram e continuam sendo pouco acolhedores para os corpos dos educandos e dos educadores. Disciplina, contenção, controle dos corpos e suas expressões são as formas mais presentes no cotidiano das escolas. Pensar criticamente essas condições e a própria história da instituição escolar com relação ao lugar do corpo requer considerar uma formação de professores que lhe dê atenção e leve em conta suas implicações com o cotidiano pedagógico. Uma formação que acontece, sobretudo, a partir de experiências práticas, na reflexão sobre as ações e interações vividas na escola. Aqui encontramos outros desafios que nos dispomos a enfrentar, a articulação entre a teoria e a prática na formação dos professores, dimensões que, embora indissociáveis, requerem um constante diálogo. Assim, construímos um curso de extensão³ que nos proporcionasse viver desafios e inventar outros modos de encontrarmos o corpo, a teoria e a prática no campo da educação.

Nos apoiávamos em uma concepção de formação que escapasse a alguns dos modelos acadêmicos mais tradicionais, indiferentes a realidade da escola, assim como os modelos profissionalizantes, indiferentes a vida na sala de aula e nas escolas. Almejávamos inventar um modo de articularmos, como bem nos provoca Claretto e Oliveira (2010), a teoria e a prática:

A questão da relação teoria e prática articula-se, de maneira visceral, com o tema da formação de professor: qual o papel da teoria na formação do

³ Nos referimos ao Curso de Extensão “Educação Infantil: arte, corpo e natureza”, voltado para professores em exercício da rede pública e oferecido em 2013 pela Unirio em parceria com o Ministério de Educação

professor? Qual o papel das práticas profissionais na formação docente?
(CLARETO e OLIVEIRA, 2010, p. 67)

Entendemos que essa articulação precisava encontrar modos de se fazer presente, escapando aos modelos hegemônicos com suas incansáveis propostas modeladoras, repletas de verdades únicas e uma hierarquização que impede a expansão dos pensamentos, das ideias e assim, das possibilidades de diferentes expressões. Assim, queríamos um modo de operacionalizar o curso que nos aproximasse da capacidade de afetarmos e sermos afetados, de estarmos mais familiarizados aos signos humanos, aos processos e as transformações. Tarefa árdua e complexa que nos instiga a criar meios de realizações.

Interessadas na sala de aula, no que acontece hoje entre educadores e educandos e na proposição de experiências que mobilizassem corpos, emoções, afetos, criamos um curso de extensão que preconizasse uma formação de corpo inteiro, integrando arte, corpo, natureza. Tínhamos também a preocupação em manter um diálogo permanente com as experiências das professoras em suas escolas. Havia três campos de saberes (arte, corpo e natureza) que atuavam com afetos, sensações, percepções e transformações, proporcionando um mergulho nas produções subjetivas.

Como poderíamos articular esses saberes na prática pedagógica? Como esses saberes dialogam com a Educação Infantil, território da infância? Na tentativa de explorarmos essas questões, tínhamos como desafio perceber essas articulações, ou melhor, criar modos de fazer o grupo de alunas-professoras perceberem as articulações entre os saberes e entre estes e as práticas pedagógicas de cada uma.

Elaboramos assim uma metodologia em que cada encontro iniciava com propostas vivenciais no campo das artes visuais e das práticas corporais. Expressão plástica, Dança Contemporânea, Consciência Corporal, dentre outras, fizeram parte da proposta. Os professores convidados eram, em sua grande maioria, não apenas educadores, mas também artistas, muitos com trabalhos em cartaz nos teatros da cidade. As experiências mobilizavam as alunas-professoras, convidando-as a descobrirem e conhecerem mais e melhor a si próprias, suas possibilidades de expressão, seu corpo.

(...) E a experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o 'ex' do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o 'per' de percurso, do passar através, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem o risco: no *experiri* está o *periri*, o *periculum*, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura que não está normatizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta. E o grande inventor-experimentador de si mesmo é o sujeito sem identidade real nem ideal, o sujeito capaz de assumir a irrealidade de sua própria representação e de submetê-la a um movimento incessante ao mesmo tempo destrutivo e construtivo. (LARROSA, 2009, P. 57)

Assim, buscamos experiências que convidassem ao grupo a viver, entrar no jogo da dança, da respiração, do olhar, do riso, da brincadeira, a partir de uma infinidade de propostas que reuniam os três saberes centrais: arte, corpo e natureza. Mas como fazer dessas experiências um espaço de chegar a si mesmo, como nos coloca Larrosa? Queríamos que o grupo percebesse o curso como um processo de estudo fundamentado em algumas concepções/ pontos de partida e estávamos interessadas em ver onde esses pontos as levariam. Assim criamos duas formas de abrir espaços-tempos para o registro e a reflexão sobre as experiências. Uma delas consistia em abrir uma roda de conversa ao final de cada encontro para que os participantes expusessem suas impressões e/ou as registrassem. A outra foi construir individualmente seu livro da vida, aonde as experiências vividas seriam registradas, utilizando para isso diferentes recursos plásticos.

Nesses momentos de parar e refletir, perceber no que se viveu as conexões com a vida, com o trabalho, com as práticas cotidianas, aproximava cada um, um pouco mais, de si mesmo, bem como fortalecia o grupo como espaço de troca, compartilhamento e apoio mútuo. As imagens, os textos, as ideias produzidas em cada um, ao mesmo tempo, expunham o vivido, as conexões, as ideias, os sonhos, enfim as produções subjetivas de cada educador.

Esse relato, ainda que breve, sobre alguns aspectos do Curso em foco, reforça para nós o sentido de uma formação que se estruture metodologicamente de modo a considerar as experiências estéticas como parte fundamental de seu escopo. A dança, as artes visuais, o conhecimento do próprio corpo, o diálogo com os saberes e práticas dos participantes, nos indicam férteis caminhos que podem alimentar propostas de formação e de pesquisa.

Referências

ARROYO, M; SILVA, M. R. (orgs). Corpo Infância, Exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CLARETO E OLIVEIRA. Experiência e dobra teoria e prática: a questão da formação de professores. IN: CLARETO, S.M. FERRARI, A. (orgs). Foucault, Deleuze e Educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GALLO, Sílvio. Deleuze & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LAROSSA, J. Nietzsche & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA DELEITE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR LEITOR

Aida do Amaral Antunes¹

Moyra Ribeiro Marques²

Suzana Lima Vargas³

Introdução

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi implementado no início do ano de 2013, com objetivo de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. O compromisso formal se deu entre o Governo Federal, as Instituições de Ensino Superior (IES), os estados e municípios. A execução do PNAIC acontece a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial com carga horária de 120 horas, com o objetivo de articular os diferentes componentes curriculares, sobretudo a Linguagem.

A UFJF é uma das 38 IES que oferece formação continuada aos orientadores de estudos e professores alfabetizadores. Em 2013, atendeu 197 municípios de Minas Gerais, com 197 coordenadores locais, 275 orientadores de estudos (OEs) e 4571 professores alfabetizadores (PAs). Os OEs receberam uma formação específica na área de língua portuguesa, cabendo a eles repassar esse curso aos seus PAs, nos respectivos municípios de origem. O PNAIC desenvolveu ações integradas entre programas, materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação, contribuindo para a alfabetização e o letramento, sendo seu eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

Dentre os vários objetivos dessa formação continuada, no âmbito da leitura destacamos quatro pontos: i) conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo MEC (livros didáticos e obras complementares do PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC); ii) planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; iii) compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e; iv) planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula. Em meio às ações desenvolvidas para o alcance desses objetivos, destacamos a leitura deleite como estratégia importante no processo de formação continuada, compreendida como momento de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem a preocupação com a questão formal da leitura.

¹ Especializando em Educação no Ensino Fundamental pela UFJF, Professora da rede estadual de ensino de Minas Gerais, apoio técnico do Programa PNAIC – Polo UFJF (amaral.aida@yahoo.com.br).

² Especializando em Educação no Ensino Fundamental pela UFJF, apoio técnico do Programa PNAIC – Polo UFJF (moyramarques@hotmail.com).

³ Professora Adjunto 4 da UFJF, Coordenadora Adjunta do PNAIC – Polo UFJF (suzana_lima@uol.com.br).

Assim, defendendo o papel do professor como mediador da leitura literária, a pesquisa teve como objetivos: i) discutir a importância da experiência pessoal do profissional da alfabetização com a leitura deleite; ii) investigar como os OEs compreendem a leitura deleite na alfabetização e, iii) como utilizam as obras literárias distribuídas pelo MEC no planejamento das situações didáticas.

Métodos de coleta e análise dos dados

O *corpus* que possibilitou a análise é um recorte transversal do banco de dados do PNAIC, Polo UFJF. O banco de dados foi constituído no decorrer do ano de 2013 e conta com aproximadamente 3940 relatórios produzidos pelos OEs e 1605 avaliações preenchidas ao término dos seminários de formação no Polo em Juiz de Fora/MG. Para a presente pesquisa, foram selecionadas 260 fichas de avaliação produzidas no final de 2013. Trata-se de uma análise qualitativa, voltada para produzir interpretações dos dados obtidos no contexto do Programa.

A ficha de avaliação é um instrumento utilizado no final de cada formação realizada no Polo para que o OE avalie a formação, aponte aspectos positivos e o que pode ser aprimorado nos próximos encontros. Dentre as várias questões respondidas, destacamos: i) o conteúdo da formação e contribuição para seu desenvolvimento profissional; ii) a avaliação da participação no curso; iii) o incentivo do curso para as práticas pessoais e profissionais e; iv) os aspectos positivos e negativos da formação.

Com base na leitura das 260 avaliações finais, debruçamo-nos sobre as colocações efetuadas no que se refere à contribuição do PNAIC para o desenvolvimento profissional e promoção de mudanças nas práticas alfabetizadoras. De um modo geral, observamos que os OEs demonstraram satisfação com a formação vivenciada, pois esta possibilitou novas aprendizagens e ampla reflexão sobre as práticas de ensino nos anos iniciais.

Nesse sentido, organizamos as respostas dos OEs em torno de cinco aspectos recorrentes e selecionamos alguns depoimentos que ilustram as discussões aqui apresentadas: (i) Os livros de literatura distribuídos pelo MEC foram utilizados no planejamento de suas aulas: “Me sinto mais útil na escola, aprendi muito com as leituras e me tornei “uma referência” na escola. Adotei a prática de leituras “deleite” e me dedico mais à leitura para crianças.” (Profª E.A.V.); (ii) A leitura deleite foi adotada como atividade permanente em sala de aula, defendendo-a como uma estratégia interessante para o uso constante e variado dos livros de literatura, instaurando o gosto pela leitura nos alunos: “Hoje consigo avaliar melhor e planejar aulas mais prazerosas e significativas, utilizando os jogos e os livros de literatura do PNBE no desenvolvimento das minhas aulas. Os alunos ficam muito interessados, mas antes não pensava assim.” (Profª R.A.L.); (iii) Os OEs ressaltaram que a literatura pode ser um elo entre ludicidade e aprendizagem curricular: “Deixamos de fazer atividades por fazer e planejamos aquelas que marcam a vida dos alunos, usando o lúdico sempre, através da leitura deleite. Sabemos lidar com o material do CEEL e os livros de literatura são mais aproveitados.” (Profª M.S.F.); (iv) As experiências pessoais com a leitura literária foram

expandidas na medida em que se tornaram leitores mais assíduos e sentiram mais confiantes no papel de mediadores de leitura: “Através da troca de experiências e os muitos conhecimentos que foram passados, me tornei uma profissional criativa e com outros olhos, com relação a alfabetização e, principalmente, me tornei uma leitora, que antes não gostava.” (Profª M.E.O.B.); “Descobri que consigo trabalhar com formação de professores e pude estudar muito. A maior contribuição do curso foi a leitura deleite. Desde maio, passei a ler todos os dias. E, desde outubro, a leitura passou a ser feita pelos próprios alunos, por iniciativa deles.” (Profª M.R.F.); (iv) Os OEs fizeram a leitura deleite com seus cursistas e destacaram a importância desta atividade permanente para a promoção do gosto pela leitura literária junto às crianças: “Os momentos de leitura e discussão são prazerosos e contribuem para o crescimento de todo o grupo.” (Profª A. M. S.)

A apreciação dos dados revelou que após a formação desenvolvida em 2013, os OEs compreenderam que formar leitores significa preparar sujeitos para o exercício consciente da cidadania e que a leitura deleite é uma importante estratégia para aprimorar o senso estético, promover a reflexão crítica, instigar a criatividade e aperfeiçoar o domínio linguístico. Desta forma, acreditamos que o trabalho com a leitura deleite é viável, prazeroso e fundamental quando se deseja instituir um ensino de qualidade.

Considerações finais

Após análise dos relatórios e avaliações finais elaborados pelos OEs, constatamos mudanças significativas nas suas práticas docentes, pois seus depoimentos revelaram que a educação literária pode ser um caminho para preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente desenvolver o gosto pela leitura da literatura infantil. Grande parte dos OEs não conhecia os livros de literatura distribuídos pelo MEC, não tiveram acesso a obras literárias em casa ou construíram práticas sociais de leitura em outros programas de formação. Contudo, seus depoimentos indicaram que a experiência com a leitura deleite se consolidou ao mesmo tempo no plano pessoal e no coletivo, procurando novas obras, reconhecendo autores e ilustradores de literatura infantil nos acervos das bibliotecas escolares, assim como constituindo pequenas comunidades de leitores – professores e outros profissionais da escola, pais e alunos – para futuras experiências de leitura deleite.

Assim, salientamos que a leitura deleite é uma atividade permanente fundamental nos processos de formação de professores alfabetizadores, uma vez que favorece o contato do professor com textos literários diversos, além de ser um momento de prazer e reflexão sobre o que se lê, proporcionando o acesso a outras realidades e, em função disso, a reflexão sobre a vida e a construção de significados para ela, sem a preocupação com a questão formal da leitura.

Defendemos o uso dos materiais didáticos distribuídos pelo MEC como mais uma oportunidade para a atuação do professor em sala de aula. Portanto, torna-se necessário que o professor propicie melhores condições de uso desses materiais, envolva seus alunos em situações significativas de aprendizagem, permitindo reflexões aprofundadas sobre o processo

de alfabetização com base no letramento. Acreditamos que aprender a ler por meio de textos literários é aprender a ler com textos que encantam, emocionam, fazem rir e chorar; histórias que permitem pensar e repensar e trazem o caráter lúdico do jogo que se instaura na e através da linguagem. Nesse ponto, recordamos Queirós (2009), quando afirma que “todas as atividades que têm a literatura como objeto central serão promovidas para fazer do País uma sociedade leitora” (QUEIRÓS, 2009, p.2).

Referências

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: vamos brincar de reinventar histórias: ano 3, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012.

QUEIRÓS, B. C. de. **Manifesto Movimento por um Brasil literário**. 2009. Disponível em: <<http://www2.brasilliterario.org.br/pt/manifesto/o-manifesto>> Acesso em 5 de maio de 2014.

OS SINAIS QUE VÊM DO MAR

Aira Suzana Ribeiro Martins¹

Pretendemos, neste trabalho, fazer o relato de atividades de leitura e de produção de texto desenvolvidas com estudantes de sexto ano do Ensino Fundamental. O trabalho envolveu as três matrizes da linguagem e do pensamento. Para tanto, fizemos a leitura de uma história sem legenda, “Onda” (2008), de Susy Lee e ainda a leitura do poema “A onda” (1978) de Manuel Bandeira. Ouvimos também a melodia “A maré encheu”, de Villa Lobos. As obras, envolvendo a linguagem verbal, a linguagem visual e a linguagem sonora foram selecionadas a partir de um tema em comum: mar.

A realização da atividade teve como base teórica a obra de Lúcia Santaella, “As matrizes da linguagem e pensamento” (2001). A autora, com base na teoria semiótica de Pierce, acredita que a multiplicidade de linguagens com a qual deparamos no dia a dia se origina de apenas três matrizes da linguagem e do pensamento: a matriz visual, a matriz sonora e a matriz verbal. Segundo a pesquisadora, a variedade de linguagens surge a partir de combinações e misturas entre as três matrizes citadas, que estão na base dessa multiplicidade. Assim, é possível compreender as linguagens híbridas como a modalidade oral da língua, que envolve a sonoridade, linguagem verbal e a linguagem visual, já que são utilizados gestos e expressões faciais.

De acordo com Santaella (2001), nossa vida está rodeada de um entrecruzamento de linguagens em constante crescimento e mutação, como a escrita, o desenho, a música, o cinema, a televisão, o rádio, o jornal, a pintura, entre outros. Essa observação, entretanto, nos leva a constatar que não nos damos conta de tal fato e, muitas vezes, deixamos de aproveitar esse fenômeno em nossa prática de sala de aula.

Como sabemos, a percepção dos signos se dá por meio de nossos sentidos, sobretudo da visão e da audição, logo, procuramos, neste trabalho, promover a integração desses sentidos nas aulas de Língua Portuguesa. Partirmos do princípio de que, num texto, seja ele pictórico, musical ou verbal, todos os signos neles presentes integram um todo significativo, portanto, contribuem para a formação de sentido pela mente interpretadora.

A imagem no livro sem legenda

O livro sem legenda pode se tornar um elemento deflagrador de riquíssimas experiências. A imagem é basicamente uma síntese de elementos visuais, como traços, cores e formas. Simultaneamente, estes elementos formam um quadro capaz de impactar, chocar e emocionar a mente interpretadora. O pintor ou ilustrador tem a capacidade de dispor a beleza das cores, tom sobre tom e enquadrar os elementos, de forma que dali possa fazer surgir uma história e até mesmo poesia. Num primeiro momento, o leitor depara com o que lhe é

¹ Doutorado em Língua Portuguesa; Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Rio de Janeiro. airamartins@uol.com.br

oferecido (cores, formas, traçados). Num segundo momento, desenvolve as sensações que o objeto oferece e usufrui o prazer estético, formando imagens mentais capazes de transportá-lo para o espaço onde se desenvolve a cena retratada.

A escola tem no livro sem legenda um importante material de trabalho, não só para o público infantil como para o público de outras faixas etárias. O trabalho com a imagem vai levar o receptor a educar seu olhar, pois a formação de sentido de um texto pictórico vai depender daquilo que o intérprete captar e processar mentalmente. A partir daí, ele passa a estabelecer relações para formar um sentido. O material a ser observado, nesse caso, é outro, diferente daquele com o qual está habituado a trabalhar em aulas de Língua Portuguesa. A apreciação cuidadosa dos elementos que compõem um quadro é capaz de levar o indivíduo a desenvolver a capacidade de observação de diferentes materiais. Ele também vai buscar sentido naquilo que se lhe apresenta aos olhos.

A experiência do contato exclusivo com a imagem, pode levar esse indivíduo a formar outros quadros mentais, capazes de desenvolver a história. A tradução mental enriquecerá a bagagem cultural desse leitor, capacitando-o para realizar uma transcodificação desse texto na modalidade oral ou na modalidade escrita.

A obra “Onda” (2008) apresenta o primeiro contato da menina com o mar. As cores e as formas, elementos significativos nesse código, estabelecerão relações indiciais e simbólicas com a história que está sendo narrada.

Na parte inicial do livro, temos um linguagem híbrida, em que a palavra “onda” se destaca, representando, talvez, aquilo a ser conquistado pela garota que corre em sua direção. Vemos que há predominância da cor cinza, sobressaindo a palavra escrita na cor azul.

As formas revelam, inicialmente, distanciamento entre a menina e o mar. Observa-se o contraste de cores, ligado à oposição entre os sujeitos, o mar e a menina. Esta, inicialmente, mostra receio e temor. Em seguida, se encoraja, resolvendo enfrentar o desconhecido, inicialmente, com certa hostilidade.

Vemos que a cor azul vai cada vez mais invadindo o espaço dominado pelo cinza. À medida que se dá a aproximação da menina com o mar, a paisagem e os personagens vão se tornando azuis.

Poderíamos considerar as cores azul e cinza como signos simbólicos de sentimentos. O cinza representaria a falta de emoção e o azul, o bem-estar, a harmonia entre a criança e a natureza .

A matriz verbal e a palavra

De acordo com as categorias universais de Peirce (1975), a descrição, a narração e a dissertação são os três grandes princípios organizadores da sequencialidade discursiva. A matriz verbal da linguagem extrai seu poder representativo do próprio sistema de símbolos que a constitui.

Os exemplos mais perfeitos de descrição se encontram no texto poético, que cria relações bem inusitadas. Esse gênero textual acaba por recuperar, analogicamente, em termos concretos, qualidades físicas, que aproximam o texto verbal do objeto representado. Sendo o

ícone um tipo de signo, cujas qualidades sensíveis se assemelham às qualidades do objeto, ele é capaz de excitar na mente receptora sensações análogas às que o objeto excita.

Selecionamos o poema “A onda”, de Manuel Bandeira, para ilustrar, em linguagem verbal, aquilo já descrito pela narrativa em imagens.

O movimento de ida e vinda das palavras-sons, no campo das relações que estabelecem umas com as outras, acaba sendo analógico ao movimento das ondas que batem na praia.

As palavras-ondas recriam, sensível e concretamente, o movimento das ondas. Por meio da linguagem, o leitor redescobre a onda. O jogo de palavras, as assonâncias, as aliterações e as rimas presentes no poema fazem surgir na mente interpretadora o objeto descrito. Vemos que a disposição das palavras também desenha a imagem da onda no papel.

O poeta utiliza apenas seis palavras: a, onda, anda, onde, aonde, ainda, que são formadas e dispostas de forma bem lúdica, quer pela comutação de vogais, quer pela transformação do artigo em preposição que se junta à palavra “onde”. O jogo com a sonoridade se percebe também pelo aparecimento de uma vogal epentética, formando a palavra “ainda”. Por meio da repetição das palavras e sons, o poeta construiu o ritmo do poema, que recria o movimento das ondas do mar.

Como podemos ver, no poema, há uma exploração artística da substância fônica projetada no nível da seleção vocabular.

A música e a matriz sonora da linguagem

Para J. J. Moraes (cf. SANTAELLA, p.81, 2001), os sons musicais têm a capacidade de produzir, na mente de quem ouve, três efeitos. O primeiro, efeito emocional, desperta algum tipo de sentimento no ouvinte. O segundo efeito, o energético, diz respeito a algum tipo de ação que é executada no ato de recepção de um signo musical. É comum, ao ouvirmos uma melodia, a realização de um movimento corporal, ainda que involuntário. O terceiro efeito, o lógico, se refere às associações mentais que emergem em nossa mente a partir da escuta de uma canção.

No trabalho desenvolvido, selecionamos a melodia “ A maré encheu”, de Villa Lobos. Pedimos aos alunos que ouvissem a canção e estabelecessem relações dos movimentos da música com os episódios da narrativa de Suzy Lee. Após isso, comunicaram suas conclusões, associando a parte inicial da melodia, com um andamento lento, ao receio da menina em se aproximar da água. O movimento mais vivo da melodia foi ligado ao momento em que a menina se sentiu à vontade, feliz com a experiência de conhecer o mar. Os depoimentos revelam que os efeitos provocados pela linguagem musical ocorreram na atividade desenvolvida em sala de aula.

A leitura e a produção de texto

A etapa seguinte refere-se à proposta de elaboração de um texto. Posteriormente, os trabalhos transformam-se em letras de uma melodia do gênero acalanto, composta na aula de Educação Musical. Transcrevemos um poema, criado por Fernando Mancebo e Artur Barros:

A menina e o mar

Menina, não tenha medo
Pois a onda
Não tem segredo.
Você não irá se machucar
Se com a onda
Você tranquilamente brincar.
A água do mar
Irá apenas te molhar.
Se a maré começar a encher
É melhor se proteger.

Conclusão

O produto final da experiência de leitura relatada mostra que o aproveitamento de variadas linguagens na atividade de leitura é bastante produtivo. A convivência com diversas manifestações artísticas vai contribuir não só para a formação cultural do jovem, como também vai auxiliar no desenvolvimento de sua sensibilidade às manifestações artísticas que proliferam à nossa volta. Essas práticas propiciam o surgimento da autonomia e da conscientização do indivíduo, já que ele é solicitado a ver e a buscar sentido nas coisas do mundo.

Referências

BANDEIRA, Manuel. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1978.

LEE, Suzy. *Onda*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **As matrizes da linguagem e pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

VILLA-LOBOS, Heitor. **A maré encheu**. In: Miguel Proença. *Coletânea Piano Brasileiro*. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2005.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

FOTO-ESCRITA-EXPERIMENTAÇÃO

Alda Romaguera¹

Alik Wunder²

Este texto apresenta alguns dos pensamentos que se movimentaram na criação da exposição-instalação “imagemescritaeacontecimento”, realizada durante o 19º COLE no campus da Unicamp, entre os dias 21 e 25 de julho de 2014. O material foi produzido a partir de encontros em oficinas de criação fotográfica e poética, no projeto de extensão "Experimentações com palavras e imagens", que foi desenvolvido pelo Núcleo de Leitura Fabulografias-ALB ao longo do primeiro semestre de 2014.

As foto-escritas experimentais derivam de exercícios de mixagem que se in-ventam a cada encontro, movidos pela pergunta: o que podem as palavras frente à força das imagens?

Extraír da palavra sua significação, fazê-la vibrar. Potencializar na palavra o desejo, (des) vestir, fazer surgir o

corpo da palavra

carne da palavra

palavra-gesto

preñhe de cores e sons

susto

invenção

giros

puro pensamento

foto-escrita-experimentação

escrita política

uma filosofia

problemacriar

in-ventar



Figura 1 - criação postal - coletivo fabulografias

escrita política

ex-crípta

esconderijo

kryptós gráphein

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade de Sorocaba - UNISO - Sorocaba/SP. E-mail: alda.romaguera@prof.uniso.br

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. E-mail: alick.wunder@gmail.com

escritura do desejo
 Puro pensamento
 Acontecimento
 escrit-experimentação

Composições, sobreposições e disjunções entre fragmentos de livros, poemas rasgados, ilustrações e fotografias. Contingentes e potentes encontros entre poemas e imagens num jogo de experimentação fotográfica e escrita. Fabulações entre palavras e imagens.

Uma mesa, livros abertos, fotografias, uma câmera... Mãos tocam poemas, que tocam imagens, que tocam desenhos, que tocam lentes, que tocam texturas, que tocam o traço das palavras multiplicado pelo jogo fotográfico. Fotografia-texto.

Pensar com Rosalind Krauss (2002), o fotógrafo como escritor e a máquina fotográfica como substituta da mão, instrumento da escrita e não da visão instantânea. Corpo da palavra. Carne da palavra. Palavra-gesto, prene de cores e sons. Palavra encenada. Cenários fotográficos. Susto, invenção, giros, puro pensamento. Imagem-escrita-experimentação. Pensar a escrita como dança das palavras, como viagem da língua na língua: “uma literatura e uma escrita cuja alma, sempre carnal, nervura e gozo sem entaves da língua, na língua, está para além das regenerações, das reproduções das hidras e medusas. Rizoma é só produção, dança das palavras, viagem da língua na língua” (LINS, 2012, p.01).

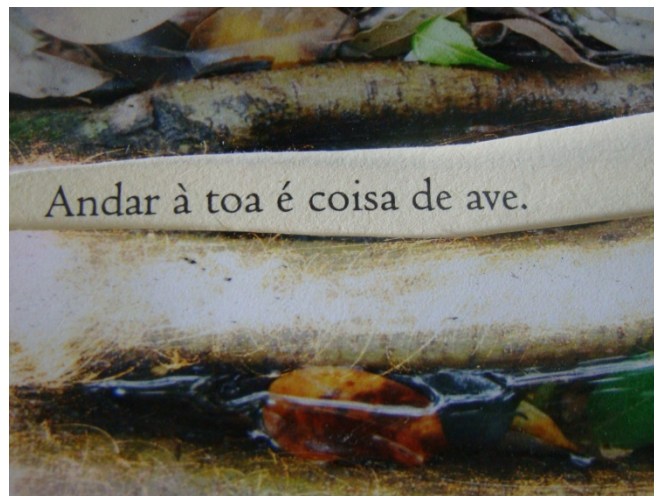


Figura 2 - criação postal - coletivo fabulografias

Escrita política, ex-crupta, esconderijo, *kryptós gráphein*, escritura do desejo. Puro pensamento, acontecimento, escrit-experimentação. **Fa(bu)lar**. Burlar com a palavra roubando-lhe explicações, bulir escrit-imagens na busca por uma política visual, em que palavras/imagens oportunizem a criação de novas visualidades e visagens na relação com a arte e a cultura. Tais elementos se expressam ética e esteticamente nestas imagens, fotografias-textos, que estabelecem conexões profícuas com a proposta de pensar a Educação como plano de composição que desenha o mundo enquanto acontece (AMORIM, 2008, 2001).



Figura 3 - criação postal - coletivo fabulografias

Uma escrita-experimentação e uma educação que apostam na criação de palavras e imagens singulares; um entreter e entremear e entrever planos, no movimento turbilhante que se gera nesses encontros, potências ampliadoras para outros (des)entendimentos sobre educação.

Linhas de fuga, que não convergem para nenhum ponto de meio, de margem ou de caminho, que perspectivam o infinito, que ressoam neste estilo de escrita, lançam pensamentos para a singularidade educação:

Cabe deixar viajarem a língua e as palavras, pôr a língua em *variação contínua*, pois é assim que se podem esvaziar os conteúdos, desfazer as formas e deixar passar algo assignificante, informal, assubjetivo. A *variação contínua* é como o rizoma, não tem princípio nem fim, mas meio; não é arborescente, não tem raiz, é órfã. É encontro. É uma espécie de bate-papo entre internautas: só se entra pelo meio. Neste sentido, a *variação contínua*, a escrita como puro devir, desterritorializa as dualidades, as oposições pertinentes, para, por meio da vibração das palavras e do estremecimento das regras, *provocar*, no sentido também de vomitar, uma cheia, uma inundação, uma libertinagem, profusões de signos úmidos, secos, irrigados e, assim, abrir alas para uma língua desviante que fia e engendra um sentido novo, inédito: uma escrita por vir. (LINS, 2012, p.04)



Figura 4 - criação postal - coletivo fabulografias

Busca por uma política visual, em que palavras/imagens oportunizem a criação de novas visualidades e visagens na relação com a fotografia. Imagens e escritas a se desenhar com/por experimentações escritas. Lugar de experimentação, dialogando e contribuindo para a criação desta amálgama coletiva.

Com Deleuze, tomar da arte aquilo que resiste, e resistir educação por um estilo de escrita. “A arte é o que resiste: ela resiste à morte, à servidão, à infâmia, à vergonha.” (DELEUZE, 1992, p.215). Deleuze problematiza um pensamento que resiste na/pela criação. A capacidade criativa manifesta-se em ação política quando nos convida a pensá-la enquanto força de um corpo que resiste à submissão, contra todas as forças que, ao nos atravessarem, nos querem fracos, tristes, servos e tolos. Resistência que se faz na/pela força de criar algo novo, que se instala nas singularidades do acontecimento como num devir. Revolucionário devir que resiste em obras de arte, em movimentos artísticos que operam em linhas de fuga, como máquinas de guerra. Linhas de fuga criando impropriedades na singularidade sem identidade, na busca por uma comunidade sem pressupostos e sem sujeitos, por vir,

Porque se os homens, em vez de procurarem ainda uma identidade própria na forma agora imprópria e insensata da individualidade, conseguissem aderir a esta impropriedade como tal e fazer do seu ser-assim não uma identidade e uma propriedade individual mas uma singularidade sem identidade, uma singularidade comum e absolutamente exposta, se os homens pudessem não ser-assim, não terem esta ou aquela identidade biográfica particular, mas serem apenas *o assim*, a sua exterioridade singular e o seu rosto, então a humanidade ascenderia pela primeira vez a uma comunidade sem pressupostos e sem sujeitos, a uma comunicação que não conheceria já o incomunicável (AGAMBEN, 1993, p. 52).

Frente à força das imagens, praticar a resistência/existência na/pela criação, força das palavras neste encontro que devém foto-escrita-experimentação em/pela sua exterioridade singular.

Referências

AGAMBEN, G. **A comunidade que vem**. Tradução de Antònio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

AMORIM, A. C. R. Duração: Currículo≠Refrão≠Repetição≠Imaginação. **ETD. Educação Temática Digital**, v. 9, p. 324-331, 2008.

_____. Mapeando a Educação Ambiental e a Formação de Professores pelos Esfacelamentos da Modernidade. **Educação. Teoria e Prática** (Rio Claro), Rio Claro, v. 9, n.16/17, p. 62-68, 2001.

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

KRAUSS, R. **O fotográfico**. Trad. Anne Marie Davée. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 2002.

LINS, D. A Escrita Rizomática. Revista Polichinello n. 10 - Por Uma Escrita Rizomática, 20 jun 2012. Disponível em: <http://sibila.com.br/novos-e-criticos/a-escrita-rizomatica/5331> acessado em maio de 2013.

WUNDER, Alik. **In-ventos por entre áfricas, literaturas e imagens**. Projeto de Pesquisa. 2012.

()...

Alessandra Aparecida de Melo¹

Ana Bittencourt²

Cláudio Camargo³

*Queria transformar o vento.
Dar ao vento uma forma concreta e apta a foto.
Eu precisava pelo menos de enxergar uma parte
física do vento: uma costela, o olho...
mas a forma do vento me fugia que nem as formas de
uma voz...
Manoel de Barros*

Este artigo traz pensamentos em torno de uma proposta expositiva para o 19o Congresso de Leitura do Brasil, movida por acontecimentos e reflexões do Núcleo de Leitura da Associação de Leitura do Brasil - ALB (FAEPEX - 2013) e do Projeto Fabulografias em áfricas-cartões-postais (Faculdade de Educação - Unicamp - FAEPEX - 2011). Desenvolvemos nestes projetos oficinas de criação e fotografia e poesia tendo a temática da cultura afro-brasileira como disparadora.

Nestes encontros desenvolvemos e partilhamos pensamentos da equipe sobre imagens e sons com pessoas e grupos que lidam com a cultura afro-brasileira, e criamos coletivamente cartões postais e sonoros (impresso e em um blog) que possam gerar um fluxo de comunicação com outros grupos. Durante estes anos de oficinas pudemos nos deparar com situações deslumbrantes de criação coletiva de imagens fantásticas e versos, no entanto algumas situações levaram à reflexão sobre os locais onde a fala preconceituosa é explicitada e o silêncio e perturbador. A inspiração para a proposta da exposição ()... é precedida de uma série de acontecimentos narrados a seguir.

No primeiro banquete de imagens e palavras oferecido pelo Coletivo Fabulografias no Centro Cultural Casarão do Barão (Campinas, SP), no ano de 2010, tivemos a honra de contar com a presença de Tia Nice (Leonice Sampaio Antônio), expoente da cultura negra da cidade de Campinas, vendedora de acarajé nas feiras do Centro de Convivência, fundadora do Museu do Negro e também militante do movimento negro da cidade. Ela, em um relato emocionante, apresentou-nos um lenço, dispôs-se a ser fotografada e contou-nos sua trajetória desde a infância, sua tentativa de ser bolsista em um colégio de brancos e sua entrada como primeira operária negra em uma fábrica da cidade. Deste último episódio Tia Nice descreveu o desdém das operárias, seus julgamentos silenciosos e a opressão do racismo: - Negra, uma negra aqui? A boca calava, os olhos não. No entanto, este silêncio não durou muito, em poucos dias foram

¹ Graduanda em Filosofia- Unicamp- Campinas – SP - alessandra_telecom@yahoo.com.br

² Graduanda Educação Física – Unicamp – Campinas – SP - bittencourt.apl@gmail.com

³ Graduando Pedagogia – Unicamp – Campinas- SP - claudio.camargo.4u@gmail.com

()...

pichados dezenas de xingamentos no banheiro, palavras ofensivas. Diante daquela parede Tia Nice demonstrou a força de um espírito que não pode facilmente ser alquebrado, que se forja da injustiça e jamais se dobra. Como resultado chamou o encarregado e disse-lhe que enquanto ele não visse o que havia acontecido, não voltaria ao trabalho, pois ela não havia feito aquilo e ninguém poderia acusar a "negrinha".



Figura 1- Tia Nice - Coletivo Fabulografias

Nil Senna artista popular campineira também nos brindou em muitos dos encontros com suas performances, histórias emocionantes e palavras que nos fizeram embotar a língua dentre tantas histórias de boi, de seca, de fome, de guerra e de paz proferidas na interpretação de "Ave Sapiens". Algumas que ainda martelam-nos a mente em um ecoar incessante:- "Vinha fazer um protesto, mas mandaram me calar. O negro quando cala perde o valor que tem".



Figura 2 - Nil Senna- Coletivo Fabulografias

Na Escola Estadual Miguel Vicente Cury, a primeira na qual trabalhamos, foi realizado em conjunto com os alunos do ensino médio bolsistas do PICjr Laís e Kildery uma série de

ações com o intuito de ventar Áfricas e proliferar imagens. Uma das escolhas para a divulgação das oficinas foi a fixação de cartazes sobre o projeto que ficariam disponíveis para a intervenção dos alunos durante um período de tempo. Estes cartazes convidavam a uma intervenção anônima provocada pela pergunta: 'Que Áfricas ventam por você?', e neles foram escritos dizeres ofensivos.

Em 2014, realizamos uma série de oficinas no Centro Cultural Casarão em Barão Geraldo para as quais convidamos os alunos da Escola Estadual Francisco Álvares. A escolha da divulgação foi uma conversa na biblioteca da escola em diálogo com as imagens do projeto. Durante esta apresentação pudemos ouvir os sussurros dos comentários racistas entre os alunos e ofensas em tom de piada.

Ao longo das muitas oficinas e intervenções realizadas pelo projeto nos cartões postais apareceram muitas Áfricas. Por vezes uma África colorida e seus muitos guizos, formas e cores, mas escondem-se as Áfricas veladas, as Áfricas condenadas aos porões dos navios, presas a fome e guerras civis, contrabandeadas aos nacos em diamantes de sangue, com meninas aprisionadas, retalhadas por guerras tribais? As Áfricas que são ofendidas pela forma que seu nariz possui, pela revolta de seus cabelos, por suas formas e cores? Durante as oficinas percebemos que em lugares velados e anônimos este racismo mostra-se.. Tornou-se impossível ignorar tanto preconceito e tais observações foram expostas no II Seminário Quem tem Cor AGE no ano de 2013.

Depois tanta violência explícita e velada retornamos repletos, retornamos ao que é calado e velado e revisitamos um dos lugares onde o racismo manifesta-se: o banheiro público. Com o intuito de resignificá-lo artisticamente, assim como vem sendo feito por artistas como Mariana Mara em "Sarau sanitário".

“O nosso interesse por esse ambiente específico se deu por conta de o banheiro público ser um espaço de intersecção entre os domínios do público e do privado, no sentido de que a pessoa se encontra sozinha em uma cabine, embora a cabine seja de uso público.” (FRANCISCON, 2011).

Parênteses, seu corpo pede, intervém com imagens que são fruto de várias oficinas realizadas pelo Coletivo Fabulografias e Núcleo de Leitura ALB⁴. A instalação-intervenção

⁴ [1] **Equipe do Núcleo de Leitura (2012-2014):** Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim (professor responsável), Profa. Dra. Alik Wunder (coordenação), Profa. Dra. Alda Romaguera (pesquisadora colaboradora), Alessandra Melo, Cláudio Camargo, Ana Bittencourt, Beatriz Barbosa, Angélica Brotto Maicon Braga Campos. **Equipe Coletivo Fabulografias (2010-2012):** Bia Cavani Porto e Gustavo Torrezan (artistas visuais, Larissa Gaulia (bolsista SAE e estudante de engenharia de computação), Lais Fernanda Jaciane (estudante de pedagogia – bolsista SAE), Laura Regina Fernin (estudante de pedagogia – bolsista Pibic), Alessandra Melo (estudante de filosofia – bolsista SAE), Vinícius Bastos Gomes (estudante de música – pesquisa Pibic), Kildery Monteiro (estudante de ensino médio – bolsista Pibc Jr), Bruna Cristina Gama (estudante de ensino médio – bolsista Pibic Jr). **Grupos e artistas convidados:** Associação dos Benfeitores dos Bailarinos e Atores (ABAMBA) – Montagem: Navio Negreiro, Leonice Sampaio Antonio – Tia Nice do Acarajé – Ong NINA, Sebastião Vitos Rosa – Companhia de Santo Reis “Azes do Brasil”, Grupo de Samba “Geraldo Filme”, Guarda de Moçambique-

traz projeções, sons e fixa imagens e textos em formato grande na parte interna do banheiro e das cabines com o objetivo de partilhar com os frequentadores as criações coletivas que resultaram em cartões postais e sonoros. A intervenção dos frequentadores neste material ocorre para que novas Áfricas sejam fabuladas, ventadas e incorporadas e associadas à instalação e gerem um fluxo de comunicação com os outros grupos anteriores. O processo de intervenção ao ser fotografado em todos os dias do evento, tem a intenção de captar o gesto inacabado desta construção artística coletiva.

Referências

BARROS, Manoel de. **Ensaio Fotográfico**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

WUNDER, Alik. Áfricas em ventos: fotografia e fabulação em criações de cartões-postais. *Studium (UNICAMP)*, v. 39, 2011.

WUNDER, Alik ; DIAS, Susana Oliveira . **Fabulografias: in-ventar por áfricas-cartões-postais**. In: Amorim, Antonio Carlos; Marques, Davina; Dias, Susana Oliveira. (Org.). *Conexões: Deleuze e vida e fabulação e* Petrópolis: De Petrus, 2011, v. , p. 89-102

FRANCISCON, Taís. PERINA, Ivan de Salles. PIZZI, Luana Ercolin, Marcelo El Khouri Buzato. **Língua, Literatura e Ensino, letramentos marginais na universidade: o caso das pichações em banheiros**, 2011.

mirim de Paulínia, Comunidade Jongo Dito Ribeiro – Projeto duas Marias e uma Edith, Matriarcas do Samba de Bumbo de Campinas, Nil Sena, Grupo Cultural “Netos de Bandim” (Guiné-Bissau), Marli Wunder (fotografia e montagem do espaço), Marilde Stropp (fotografia), Marcelo Albuquerque Pupo (vídeo), e Odair Mechi Soares (montagem do espaço), E. E. Vicente Cury, EE Francisco Álvares;

ORALIDADE E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA LEITURA DE POESIA

Alessandra Cardozo de Freitas¹

Em voz alta o som é diferente, é melhor de ouvir.

André

A epígrafe que inicia este trabalho é parte de uma postagem, em fórum eletrônico, desenvolvida por um dos aprendizes participante de nossa pesquisa sobre a mediação na leitura de poesia. Nesse trecho da postagem, o aprendiz André (pseudônimo) nos faz refletir sobre a voz como mobilizadora da interação do leitor com a poesia. Sobretudo, nos faz compreender que a leitura oral permite uma experiência singular com o som, elemento constitutivo do texto poético, que se torna “melhor de ouvir”.

A diferenciação no som percebida pelo aprendiz é reveladora da mediação realizada, particularmente dos aspectos prosódicos abordados pela mediadora durante a oralização do texto, que motivou a escuta pensante. Esse fenômeno catalizador que a voz exerce sobre o aprendiz constitui o foco de nossa atenção neste trabalho.

Os dados aqui analisados são provenientes de um trabalho de intervenção, de natureza qualitativa e longitudinal, realizado com aprendizes do ensino fundamental, de uma escola pública de Natal/RN. Os aprendizes participantes da pesquisa foram acompanhados durante o 4º e o 5º ano de escolarização, em sessões de leitura de poesia e sessões de postagem em fórum eletrônico, sob a mediação da pesquisadora.

Para destacar a voz como elemento mobilizador de engajamento e construção de sentidos na leitura de poemas, recorreremos as postagens no fórum eletrônico da segunda sessão de leitura, realizada no mês de abril de 2012. O poema selecionado pelos aprendizes foi “Vou, voo, e volto” (COLASANTI, 2007, p. 23):

Vou, voo, e volto

Cavalo de vento
cavalo de ar
salto na sela
e vou galopar.
Galopo na praia
galopo no mar
a crina é uma vela
que faz navegar.
Navega na onda
navega no sal

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, alessandracardozof@yahoo.com.br.

a vela abre asa
me leva a voar.
Voando no alto
começo a cansar
ao ver minha casa
já quero voltar.

Na abordagem do poema “Vou, voo, e volto”, propomos as seguintes estratégias de mediação: discussão de pré-leitura; em seguida, os aprendizes foram solicitados a lerem em silêncio e, depois, em voz alta o poema, com o objetivo de estimular a leitura individual, sem influência prévia de um modelo; após a leitura silenciosa dos aprendizes, a pesquisadora fez a leitura em voz alta; concluída a etapa de leitura, foi realizada a discussão de pós-leitura; realizada a sessão de leitura e discussão, os aprendizes foram registrar no fórum eletrônico comentários sobre o poema. Todas as estratégias foram conduzidas pela pesquisadora e planejadas de acordo com a experiência de leitura por andaime (GRAVES e GRAVES 1995).

No momento de leitura oral, foco de nossa atenção, a pesquisadora buscou explorar a modulação da altura, intensidade, tom, duração e ritmo da oralização do poema (CASTELO-PEREIRA, 2003, p. 53), de modo que os aprendizes identificassem o movimento de galope do cavalo. Nessa mesma direção, os aprendizes também foram mobilizados a ler o poema estabelecendo o sentido de galope. Eles foram divididos em dois grupos, com funções diferenciadas: um grupo repetia o título do poema, enquanto, o outro, lia o poema de maneira apressada. Os resultados da prática dessas estratégias foram expressos nas postagens que os aprendizes realizaram no fórum, entre as quais destacamos:

Eu gostei muito do título e gostei também de ler a poesia que a gente leu hoje é muito interessante que fala de voar fala de crina de cavalo. O que eu mas gostei foi a professora fez uma rima que se transformou em uma canção e gostei de ler junto com a turma.
(Barbara, 2012)

Eu gostei porque era muito bonito e também parecia uma música.
Davi (2012)

Esse poema ele é muito interessante para nós eu achei esse poema muito legal por que ele tem umas rimas muito legais como esse galopo na praia galopo no mar a crina é uma vela que faz navegar.
João (2012)

Nas três postagens apresentadas, os aspectos prosódicos são evidenciados pelos aprendizes, que sugerem funções distintas para a sonorização do poema: oportunizar musicalidade ao texto; imprimir beleza às palavras organizadas em versos; possibilitar a construção de sentidos na interface voz e imagens. Nesse processo, é possível depreender o

quanto a oralidade mobiliza a construção de sentidos pelos aprendizes. Sentidos que dão corporeidade ao poema, pois evidencia seus sons, ritmos, imagens e sentidos.

Pound (1997, p. 40 - 41) refere-se à literatura como linguagem carregada de significado e explica que, na poesia,

[...] as palavras ainda são carregadas de significado principalmente por três modos: fanopéia, melopeia, logopéia. Usamos uma palavra para lançar uma imagem visual na imaginação do leitor ou a saturamos de um som ou usamos grupos de palavra para obter esse efeito.

Articulando o pronunciamento do autor às postagens dos aprendizes, podemos afirmar que a oralização do poema pelo mediador, quando adequadamente realizada, permite que os aprendizes explorem os três modos de constituição do poema expressos por Pound (1997), atribuindo-lhe corporeidade.

Segundo Amarilha (2010, p. 91),

O texto que se oferece para a leitura oral é duplamente exigente. Apresenta-se em sua materialidade linguística como uma partitura a ser lida, em que aberturas e limites são indicados, e solicita em sua natureza acústica a presença de uma voz que a sonorize. A voz que emerge na leitura oral expõe, literalmente, um aspecto da corporeidade do texto.

Como observamos, a oralização da natureza acústica do texto contribui para a significação textual, conferindo-lhe corporeidade. Os aprendizes da pesquisa, inclusive, motivados pelo modo como a pesquisadora leu oralmente o poema, propuseram uma situação de leitura oral coletiva, usando o próprio corpo para expressar o som do galope do cavalo, principalmente ao bater as mãos nas pernas durante a leitura. Esse exercício de improvisação, acolhido pela pesquisadora, revela a escuta pensante (SCHAFER, 2011) manifesta pelos aprendizes. Pensante, criativa e participativa. Nesse contexto, instaura-se o sentido de comunidade. Ou seja: a leitura oral constitui estratégia que acolhe os leitores em uma relação de intimidade com o texto, em que o prazer da coautoria vem à tona (JAUSS, 2002).

Acrescentamos, ainda, o entendimento de que, para o leitor aprendiz, a oralização constitui a primeira interpretação do texto escrito. O modo como o mediador oraliza o texto, denota significação. Assim, compreendemos que a leitura em voz alta deve ser uma habilidade básica do professor. Esse fato não exclui, por sua vez, a leitura silenciosa, que deve anteceder a leitura oral, como movimento de acolhida do escrito que será oralizado. Somos do ponto de vista de que essas duas práticas devem ser valorizadas pelo professor no tratamento da leitura em sala de aula, com vista à formação consistente do aprendiz como leitor.

Também advertimos que na prática da leitura oral pelo mediador, o aprendiz assume sua condição de leitor da palavra oralizada, explorando qualidades do texto poético, como a fanopéia (POUND, 1997). Essa situação foi descrita por um dos aprendizes da pesquisa:

Eu achei muito legal porque eu conseguir viajar no mundo da imaginação eu vii na minha mente um cavalo bem bonito voando no céu com uma crina parecida com a vela do barco na minha imaginação ele poderia voar no céu e poderia nadar no mar o meu cavalo era bem bonito galopando no céu e no mar. (SILVIA, 2012).

Não seria esse um dos propósitos da escola no trabalho com a leitura de poesia: articular voz e escrita, voz e imaginação, em uma ação prospectiva de formação leitora? Constitui, portanto, papel do mediador fazer esse movimento de aproximação entre oralidade-escrita-imaginação. Isso pode acontecer na leitura oral de poesia. Esse é o convite que deixamos para os professores: tornar a voz elemento agregador de sons, sentidos, imagens, palavras, textos e leitores.

Referências

AMARILHA, M. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In; DAUSTER, T; FERREIRA, L (Orgs.) **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino da leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

CASTELO-PEREIRA, L. Leitura de estudo. Campinas: Alínea, 2003.

COLASANTI, M. **Minha ilha maravilha**. São Paulo: Ática, 2007.

GRAVES, Michel F., GRAVES, Bonnie B. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. *Reading*, v. 29, n. 1, p. 29-34. Apr. 1995.

JAUSS, H.R. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíesis, aisthesis e katharsis. In: COSTA LIMA, L. **A literatura e o leitor**: Textos da estética da recepção. 2ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

POUND, Ezra. ABC da literatura. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1997.

SCHAFFER, M. O ouvido pensante. São Paulo: UNESP, 1991.

<http://pesquisaepoesia.ativoforum.com>

O ACESSO À LITERATURA COMO UM DIREITO: PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA COM ALUNOS SURDOS

Alessandra Gomes da Silva¹

Iniciamos o presente trabalho lembrando que o prazer de ouvir e de contar histórias é inerente ao próprio ser humano. Imersos em costumes da tradição oral, ouvimos e narramos nossas histórias. Podemos encontrar, em nossa memória afetiva, lembranças de diversos textos que, desde nossa tenra idade, nos constituíram. Assim foram passados costumes, ritos e tradições. Assim se construíram saberes, valores e sentimentos que marcaram nossa identidade e a nossa noção de pertencimento ao grupo.

Desse modo, Fernandes (FERNANDES, 2009, p.50) ressalta a importância do narrar, pois, segundo a autora, “não podemos compreender nossa cultura sem compreender as histórias que estão sendo contadas e como”. Mais adiante, complementa que “é em meio a esse contar e recontar de histórias que todos fomos formados”. O presente trabalho, então, propõe lançar um olhar sobre as atividades desenvolvidas com os textos literários, tendo como foco alunos surdos no contexto do Ensino Fundamental no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Inicialmente, porque, quando pensamos em pessoas surdas, sempre que se estuda a história desses sujeitos, pode-se notar que a dificuldade linguística tem sido apontada como o principal problema enfrentado por tais indivíduos. A não aceitação da língua de sinais como verdadeiramente uma língua, um veículo eficaz para a comunicação, capaz de expressar diferentes emoções, tal como qualquer outra língua, relegou muitos surdos ao isolamento, afastando-os do convívio social, pois como muitos não chegavam a possuir uma língua oral estruturada, acabavam sem compreender o que acontecia ao seu redor e durante muito tempo foram vistos como pessoas incapazes.

Nesse sentido, com a publicação da lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais, 2002)², agora com o *status de língua*, reconhece-se, por conseguinte, o direito de o surdo ter acesso a uma língua que seria sua língua natural, ponto de partida para qualquer outra aprendizagem. De acordo com a visão de Skliar (SKLIAR, 1998), que compreende a surdez como diferença, tal aceitação acarretará no reconhecimento de uma identidade híbrida, com traços culturais próprios, tendo como base o uso de um meio gesto-visual de comunicação por esses indivíduos.

Nesse sentido, ao pensar na comunidade surda e o seu contato com as narrativas, penso nas palavras de Benjamin, em o narrador, (BENJAMIN, 1996), em que o autor aborda a

¹ Desde 2006, é professora de Educação Básica do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro e, atualmente, é mestranda do programa de pós-graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-RJ. E-mail: aletrasufrj@yahoo.com.br

² LIBRAS é a abreviação utilizada pelos surdos brasileiros para designar a Língua de Sinais do Brasil. A LIBRAS foi oficializada pelo decreto-lei 10.436 de 24/04/2002 cujo texto foi regulamentado pelo decreto nº 5.626, publicado em 23/12/2005, no Diário Oficial da União, nº 246 (pág. 28, 29 e 30).

dificuldade de narrar, de relatar sua experiência por meio da linguagem. Quanto aos surdos, vejo, no entanto, uma celebração dessa possibilidade de *se narrar*, uma vitória na luta por poder passar suas experiências por meio de uma língua comum – a Língua de Sinais. Ainda precisamos levar em consideração que os surdos não constituem uma comunidade geograficamente definida e, em grande parte, há uma convivência, ora de diálogo, ora de conflito, com o grupo (majoritário) de ouvintes. Tal grupo vivencia, pois, uma experiência de bilinguismo compulsório, uma vez que são obrigados a aprender a língua portuguesa e se tornar bilíngues.

Com o passar do tempo, as narrativas se transformaram, novas linguagens foram incorporadas ao nosso cotidiano e, com elas, novas práticas culturais. O desenvolvimento das novas tecnologias impulsionou também a produção de materiais bilíngues, gerando uma visibilidade maior da língua de sinais e das produções de surdos. Tais produções envolvem a tradução de textos literários para a Libras, realizada por tradutores/intérpretes de língua de sinais, ou a contação de histórias, geralmente, realizada por profissionais surdos. Além disso, há, em um número menor, produções autorais de surdos.

Nesse contexto, no tocante à literatura e às novas tecnologias, assinalamos Holanda (HOLANDA, 2009) que também aponta para a questão de que, ao mesmo tempo em que houve um desenvolvimento de novos meios de difusão da informação e comunicação, houve uma

inédita pluralidade de vozes (...). Diccões étnicas, etárias, regionais, definidas por preferências sexuais, políticas, de classe, comportamento, “atitude”, e mais uma gama infinita de posicionalidades, mostram não apenas a vitória política das minorias mas também um fato novo e de insofismável importância: entram agora em cena a presença de novas competências e saberes definindo outros códigos e valores no circuito da criação e circulação dos produtos literários

Isso significa dizer que, paralelamente ao desenvolvimento tecnológico, houve uma inegável possibilidade maior de diversificação e circulação das produções literárias, tornando possível, e desejável, a inserção de diferentes grupos sociais, principalmente de grupos historicamente ‘excluídos’. Tais questões nos fazem pensar nosso trabalho com a literatura, buscando estimular uma perspectiva multicultural e de respeito às diferenças.

No tocante ao trabalho com os alunos surdos, então, tornam-se possíveis ferramentas de ensino os vídeos veiculados por diversos sites de compartilhamentos tais como o You Tube, por exemplo. Podemos compreender, de início, o uso de narrativas visuais. Com vídeos formados basicamente por imagens, tais como, os curtas *Maria Flor*, *Vida Maria* ou *Paperman*, que mesmo sendo animações, permitem a discussão de conceitos narrativos, facilitando a compreensão do aluno e que podem ser retomados quando o trabalho for com um texto escrito.

Além disso, não podemos esquecer que nossos alunos têm nível de proficiência variado em língua de sinais e a imagem torna-se texto, gerando novas possibilidades de interpretação. Desse modo, podemos abordar diferentes características dos textos narrativos como: diferentes personagens, espaço, o tempo, o enredo, estruturas lineares e não lineares, entre

muitos outros. A caracterização da cena que compõe a narrativa é um exercício importante e comum, uma vez que nossos alunos são usuários de uma língua gestual e sabemos que a dramatização é um dos pilares dessa língua que se estrutura visualmente.

Uma segunda possibilidade de trabalho diz respeito ao uso das narrativas em Libras. Tais narrativas, ainda em pequena quantidade, como mencionadas anteriormente, envolvem traduções de textos literários para a Libras, contação de histórias ou, ainda, textos literários originais produzidos por surdos. Nesse sentido, é necessário destacar que ainda que tenhamos o texto em língua de sinais e não apenas em língua portuguesa escrita, tal fato não anula as dificuldades decorrentes das especificidades de um texto literário. Desse modo, continua indispensável a presença de um professor, mediador experiente, que transite pelos dois universos linguísticos, e que realize atividades que promovam o debate do texto e as interpretações possíveis a partir dele.

Além disso, o trabalho realizado com a contação de histórias pelos próprios alunos é interessante, pois pode possibilitar que eles transitem de uma língua linear, como é o português, para a Libras, como acontece na maioria das atividades que os alunos surdos realizam. O uso de câmeras de vídeo, ou mesmo câmeras fotográficas, permite que os alunos possam ver suas narrações, avaliando o trabalho realizado e propondo novas formas de compreensão para a narrativa lida. É pensar, nesse sentido, em formas de integrar diferentes textos, em novas linguagens e de diversas estéticas, desenvolvendo competências de análise e reflexão no contexto escolar, promovendo ainda o fundamental trânsito entre a língua de sinais e a língua portuguesa escrita e vice-versa.

Assim, destacamos a busca permanente por estratégias que permitam transpor os desafios inerentes ao aprendizado da leitura e de escrita em contexto bilíngue. Nesse sentido, sabemos da importância da literatura como um potencial mediador cultural, despertando o interesse de nossos alunos para a leitura e, ainda mais, propiciando a inventividade e o prazer do lúdico no processo de aprendizado linguístico.

Espera-se, por fim, justificarmos nosso interesse em discutir tais questões uma vez que a literatura também contribui efetivamente para a construção de saberes e subjetividades importantes para nossos educandos surdos, sobretudo, no Ensino Fundamental. Reforça-se tal complexidade pelo fato de não dispormos ainda de muitos materiais adequados para o trabalho com nossos alunos. Materiais nos quais se considerem suas especificidades linguísticas, os seus interesses e suas necessidades, contribuindo na construção de práticas de leituras literárias mais democráticas e produtivas.

Referências

BENJAMIN, Walter. **O Narrador. Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov.** In: *Obras Escolhidas I. Magia e Técnica, Arte e Política.* Tradução Sergio Paulo Ruanet. São Paulo, Brasiliense, 1996. (p.197-221)

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* Brasil, 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HOLLANDA, H. Buarque. *Quem tem medo da tecnologia?* Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/?p=621>> Acesso em 25 de maio. 2013.

SKLIAR, Carlos. *Bilingüismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos*. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 1998. (p.44-57)

ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA

Alessandra Pereira Gomes Machado¹

Marluce de Souza Lopes Santos²

Acreditamos que as práticas de leitura sejam relevantes no processo de aquisição de novo *habitus* – considerado por Bourdieu como o “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (BOURDIEU, 2005, p. 191).

A partir de estudos, descobrimos que a leitura possui uma história, que o leitor se apropria das leituras realizadas de diferentes formas e de lugares sociais diversos, que a leitura nem sempre foi livre e desejada, o que explica livros e leitores tão perseguidos em diversos períodos históricos. Dessa forma, percebe-se que a leitura não tem uma aparente neutralidade e um caráter universal (DARNTON, 2010).

As práticas de leitura como categoria de análise das práticas escolares

As escolas de educação profissional possuíam um objetivo mais social do que técnico, tinham um caráter de terminalidade e não se articulavam com os demais graus de ensino. Assim, era formalizada a dualidade estrutural na educação técnico-profissional (CUNHA, 2000; SOARES, 2003). Em 2007, permitindo-nos um salto histórico nesse estudo, o governo publica o Decreto 6.302 que institui o Programa Brasil Profissionalizado, com a ideia, como em outros momentos da história da educação profissional, para atender a uma crescente exigência de mão de obra qualificada no mercado brasileiro e em 2008 é articulada a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em que as Escolas Agrotécnicas, Técnicas e os Centros Federais de Educação Tecnológica formam uma única rede, autorizando os Institutos a ministrarem cursos de graduação e pós-graduação.

As discussões, portanto, sobre a falta de leitura do brasileiro, que giram em torno também da qualidade do ensino, levam o olhar para a função cultural da escola em face da diversidade da clientela. Para tanto sentimos a necessidade de investigar as práticas escolares como fruto de uma cultura escolar, dando destaque à função cultural da escola.

Entendendo cultura escolar como “um conjunto de *normas*” e “um conjunto de *práticas*” próprias da escola (JULIA, 2001). O conceito de cultura escolar tem corroborado

¹ Mestre em Educação (UFRRJ). Professora efetiva de Português do Codap/UFS. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação: intelectuais da educação, instituições educacionais, práticas escolares (NPGED-UFS). Endereço eletrônico: alessandrasje@hotmail.com.

² Pedagoga, especialista em Planejamento Educacional. Técnica em Assuntos Educacionais da UFS, 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.

para uma pesquisa que desnaturalize a escola e a veja como um espaço para a educação formal, mas também como uma instituição de socialização.

Nessa perspectiva, a leitura é entendida como um processo cultural em que "o significado dos textos depende das capacidades, das convenções e das práticas de leitura próprias das comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos" (CHARTIER, 2009a, p. 37).

O trabalho de identificação das práticas de leitura – o percurso metodológico

Essa pesquisa³ foi realizada no Instituto Federal Campus São Cristóvão-Sergipe, antiga Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão-Sergipe (EAFSC). Os dados apresentados foram coletados a partir da aplicação de um questionário aos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Os 66 sujeitos integrantes dessa pesquisa cursavam, em 2012, o 1º ano do curso Técnico em Agropecuária, sendo a faixa etária desses alunos entre 15 e 19 anos, a maioria de 15 anos que atende à idade/série/ano cursada.

As primeiras questões do questionário foram elaboradas com o propósito de caracterizar os sujeitos e as demais de identificar o tipo e o hábito de leitura dessa prática.

Identificação das práticas de leitura – a possibilidade de uma análise

A partir das respostas⁴ dos sujeitos da pesquisa nos questionários sobre o hábito de leitura, obtivemos os seguintes resultados: 5 alunos não se identificaram como leitores; enquanto 59 indicaram que a internet é o principal meio de leitura, utilizando por mais de 1 hora, principalmente, as redes sociais; 52 sujeitos leem livros, sendo que 17 indicaram que leem pelo menos 1 livro por mês.

Na caracterização do gosto da leitura, os sujeitos indicaram que leem para adquirir conhecimento e informação; e o tipo de leitura de que mais gostam são revistas de notícia. Ao comparar esses dados, percebemos a relação existente entre o gosto e o tipo de leitura, sendo as revistas de notícia as mais indicadas para manterem-se informados e adquirirem conhecimento. Ao relacionar esse resultado com os dados da caracterização do hábito de leitura, identificamos uma contradição, por não indicarem a revista como um hábito.

Na perspectiva de analisar as práticas de leitura a partir da cultura escolar, investigamos qual disciplina escolar apresenta atividades de leitura. Os resultados mostram que as disciplinas da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias são as que mais utilizam a prática de leitura em sala de aula, sendo Língua Portuguesa (54) e Literatura (36) as de maior ocorrência. No item "outros" do questionário, os alunos citaram as disciplinas da área

³ Artigo produzido com os dados coletados pelo aluno-pesquisador Lucas Almeida Francisco do Codap da UFS, como bolsista do programa PBIC Jr. apoiado pela FAPITEC/SE.

⁴ Os sujeitos da pesquisa não responderam todas as perguntas desse questionário e, em algumas questões, puderam optar por mais de um item.

técnico-profissionalizante, como: Zootecnia, Avicultura, Apicultura, Agroecologia, Piscicultura, Olericultura e Agricultura geral.

Quando questionados se as práticas de leitura interferem na sua formação e na sua vida, os sujeitos da pesquisa apontaram que “adquirir mais conhecimento”, “ficar mais informado”, “obter uma boa formação” e “melhorar o vocabulário”. Apenas 3 não emitiram opinião e 4 declararam que a leitura “não” interfere em nada na sua vida.

Os sujeitos da pesquisa também foram questionados sobre as melhores estratégias que os professores poderiam utilizar como estímulo à leitura. Dentre as sugestões de maior ocorrência, encontramos: “temas de interesse do aluno”, “mais leitura em sala de aula”, “sugerir leituras” e “dinâmicas”. Sete sujeitos não atribuíram resposta à questão. Alguns apontaram sugestões que acreditamos estar ligadas ao tipo de leitura de que gostam: “usando piadas em quadrinhos” e “leituras de mangás”.

Na questão que se pede para dar um conselho a amigos (as) do sujeito que não gostam de ler, identificamos o incentivo da leitura para a formação, como já indicou em outros pontos do questionário, mostrando uma coerência nas respostas.

As práticas de leitura: alguns desafios a serem desvendados

Estudar a cultura escolar nos permite ampliar nosso olhar sobre as práticas escolares, possibilitando reflexões sobre nossa prática pedagógica, enquanto professor; além de perceber a importância da leitura para formação do aluno leitor. Analisar as práticas de leitura dos alunos é poder rever a postura enquanto formador e incentivador desse hábito, além de ter a oportunidade de perceber a relação dos alunos com a introdução das novas tecnologias no cotidiano e no ambiente escolar.

Concluimos que há hábito de leitura entre os sujeitos da pesquisa, sendo a internet o meio mais utilizado e que apesar da mudança no hábito da leitura com a revolução tecnológica, os alunos apontam a necessidade de serem motivados constantemente pelos professores.

O hábito de leitura dos alunos foi caracterizado por conhecimento e informação, por leitura diversificada, por hábito de leitura constante, sendo o tipo de leitura que apontaram como preferido os de revista de notícias.

Não foi possível identificar esse tipo de leitura como formador de *habitus*, uma vez que não se trata de uma leitura socialmente compartilhada pelos jovens. As afirmações dos sujeitos podem indicar *status*, mérito, como afirma Chartier (2009b, p. 84) que “pela representação do livro, o poder funda-se sobre uma referência ao saber. Assim, ele se mostra ‘esclarecido’”.

Analisando a prática de leitura no ambiente escolar, observamos que as disciplinas que mais utilizam a prática de leitura em sala de aula são Literatura e Língua Portuguesa. Relacionando a cultura escolar dessas disciplinas que são baseadas em leituras de romances de períodos literários com a prática de leitura prazerosa, percebemos que esse tipo de leitura não é citado pelos alunos, mostrando que a prática escolar distancia do cotidiano.

Percebemos que a metodologia para a prática de leitura, segundo os sujeitos da pesquisa, é bem diversificada, sendo a mais utilizada em sala de aula a leitura de pequenos trechos em voz alta. Essa prática pedagógica, segundo sugestões dos alunos, fortalecer-se-ia se associada à leitura de “livros atualizados”, “indicação dos livros preferidos do professor para os alunos”, “livros que promovam o lazer, o prazer e o conhecimento”.

Entendemos que os sujeitos da pesquisa veem a prática da leitura assim como Darnton (2010, p. 177) para “prestar-se a ajudar um homem a progredir no mundo” seja pelo “aumento do poder de argumentação, comunicação e análise crítica” ou por “abrir caminhos e horizontes”, enfim para o crescimento pessoal.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 183-202.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 2009b.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, maio/jun/jul/ago, nº 14, 2000, p.89-107.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros: passado, presente e futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Cultura escolar: da migração do conceito à sua objectivação histórica. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.) **Cultura escolar, migrações e cidadania**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p. 17-32.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, nº 1, Janeiro/Junho, 2001, p. 9-43.

SOARES, Ana Maria Dantas. **Política educacional e configurações dos currículos de formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: regulação ou emancipação?** Tese de Doutorado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2003.

ACÇÃO TRANSDISCIPLINAR: POSSIBILIDADE DE ATENUAR AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO NA PRODUÇÃO ESCRITA

Alexandra Cardoso Rinaldi da Silva¹

Márcia Regina Galvão²

José Arnaldo de Macedo Júnior³

Justificativa

Em 2013, alunos do 3º. Ano EM da EE. Dep. Benedito Matarazzo, S. J. Campos, SP, ao produzirem textos dissertativo-argumentativo, tangenciavam ou fugiam do tema proposto, assim como apresentavam o desenvolvimento comprometidos pela ausência de argumentos coesos e ausência de proposta de solução. A partir disso, foi detectado pelo professor de Português que a falta de domínio de posicionamento frente ao tema prejudicava a elaboração e desenvolvimento de tese e a construção de argumentos que defendem um posicionamento.

Partindo do pressuposto de que os estudantes têm conhecimento de mundo e de que eles têm posse do conhecimento acadêmico oferecido ao longo dos onze anos de escolaridade básica, foi visto também que tais saberes não eram utilizados como bagagem na construção tanto da tese quanto dos argumentos de sustentação. Não havia entrosamento entre as áreas do saber assim como entre discursos por elas disponibilizados, de maneira que os alunos quando tinham de resgatar dada informação não a fazia de maneira contextualizada.

Percebeu-se que os conhecimentos acionados pelos alunos, no momento da escrita, baseavam-se no senso comum, expresso em vocabulários tais como: atualmente, todo mundo, coisa, algum, entre outros. Com isso, entendeu-se que ante a necessidade de resgatar tais informações, seria necessário dar oportunidade aos alunos de produzirem textos que viabilizassem a construção de sua identidade através do *eu sujeito autor*, uma vez que eles precisavam deixar essa situação por meio da leitura de forma eficaz para então, acionar conhecimentos para dar boa justificativa daquilo que acreditam. Já que a primeira qualidade de um texto é a unidade (KOCH 2006).

A qualidade é um dos mais importantes recursos argumentativos, caso contrário o texto torna-se dispersivo, cheio de informação desconhecida, não é entendido por ninguém. O texto fala tudo, mas não fala nada. (PLATÃO e FIORIN 2006).

Sabendo-se que muitos alunos faziam o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e que este reclama aptidão a compreender a matriz de produção de texto, a proposta de redação visa aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento a fim de desenvolver o tema e a estruturação do gênero dissertativo-argumentativo, portanto, foi constatado que os alunos não

¹ Licenciada em Letras/Univap, S. J. dos Campos, SP. alcars@gmail.com

² Licenciada em Letras/Univap, S. J. dos Campos, SP. sjc.mrgalvao@gmail.com

³ Licenciado em Sociologia/UNESP, Araraquara, SP e História/Univap, S.J. dos Campos, SP. arnaldomacedojr@gmail.com

estavam preparados para atender as expectativas que o Exame pré-determina em seu edital relacionado à competência leitura e escrita.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra também para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. (PCN, 1997:48)

Enfim, os alunos analisados serviram como fonte de estudo e indicaram aos professores que estes precisavam adaptar, em curto prazo, as exigências de currículo do Ensino Médio em concomitância com as competências e habilidades cobradas pelo ENEM. Para tanto, um projeto transdisciplinar foi elaborado e executado a fim de amenizar as problemáticas apontadas.

Edgar Morin, em Pierre Weil, dispõe que o conceito de transdisciplinaridade está atrelado a comunicar os saberes sem operar a redução deles; tal definição nos concede uma visão ampliada do trabalho docente, uma vez que tanto as disciplinas quanto os conteúdos que outrora eram apresentados em um ambiente limitado por paredes e enjaulados em horários e oportunidades distintas agora passa a ser apresentado como a criação de oportunidades para a comunicação entre as diferentes linguagens, portanto, entre as ciências numa ação que transpõe os moldes do ensinar para aprender.

Para KLEIN (1998), “Não se deve esperar que os alunos integrem qualquer coisa que o corpo docente não possa fazer ou faça ele mesmo.” sendo assim, a docência transdisciplinar deve não impor sua concepção de ensino e sim levar o aluno a transpor as informações e conteúdos aprendidos de um local ao outro, ou seja, de um campo, área do saber a outra. Para tanto, o reforço da fala de Klein está na realidade do homem quando a este é requerida aplicabilidade do saber adquirido em situações adversas da vida.

Coube, portanto, a realização de um trabalho docente que integrou as disciplinas Língua Portuguesa, Sociologia e Filosofia como oportunidade para levar tanto o aluno a refletir sobre os conceitos apresentados em uma proposta de produção textual transdisciplinar quanto organizar e construir uma tese pautada em argumentos formulados em coerência com os conceitos filosóficos empregados nas relações sociais.

Para o desenvolvimento do trabalho docente, foi elaborada uma SD (Sequência Didática) em forma de módulos proposta pelos autores genebrinos Dolz & Schneuwly (2004) a qual foi da competência da Língua Portuguesa o ensino da organização das ideias e a estruturação destas em detrimento das necessidades da construção frasal e do gênero argumentativo. Já a Filosofia atentou para além das linhas construídas pelos grandes filósofos estudados a ordenação das ideias baseadas na indução e dedução. À Sociologia foi dada a competência de fazer uma análise sobre o conceito de cidadania.

“Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isto que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas

capacidades de expressão oral e escrita”. DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY(2004, p.2)

Projeto

Pautado na SD e no trabalho Transdisciplinar a proposição de formar produtores de texto de autoria viabilizou a ressignificação dos conteúdos ensinados em Sociologia e Filosofia e estes eram integrados no Português tanto na interpretação dos textos fonte quanto na da proposta de produção de texto.

Foi competência da Filosofia o ensino da interpretação dos enunciados e a reflexão das situações contextualizadas pelos alunos a partir das ideologias do livre-arbítrio de Skinner e o determinismo de Karl Marx e ainda o princípio Kant a despeito do entendimento a partir de um objeto em seu conceito. Desta forma, ao introduzir temas de redações ou argumentos constituídos no senso comum, os alunos foram confrontados em suas próprias hipóteses a fim de chegarem ao cerne do raciocínio pautado uma lógica coesa em seu conceito.

Já a Sociologia, em domínio do propósito aplicado em Filosofia, apegou-se nas questões relacionadas ao contexto político, ambiental e comportamental das últimas gerações e a elas aplicou os conceitos dos Direitos Civis e os Humanos consolidados a partir da Rev Francesa. E, também confrontou aos alunos de maneira que eles passaram a compreender a sociedade como um fenômeno macroestrutural e desta forma deixaram de ter visões pautadas no senso comum, cedendo lugar a um universo de raciocínios coesos como tange a lei.

Coube ao Português integrar e ressignificar os saberes das demais disciplinas envolvidas e associá-las ao ensino das habilidades D7,8e15 (Ident.tese, estabelecer relação entre tese e argumento de sustentação e relação lógico discursiva através da conjunção) mais o ensino das especificidades do gênero dissertativo-argumentativo.

Conclusão

As ações que pautaram esta SD consolidada em ações transdisciplinares favoreceu satisfatoriamente a construção de textos de autoria dissertativo-argumentativo escrito por alunos em fase pré-Enem, ao passo que se ignorado tanto dificuldade quanto os princípios teóricos aos quais o projeto foi alicerçado a escola não cumpriria o que tange o papel de formar cidadãos capazes de utilizar a escrita como eficácia através de um trabalho docente organizado, educativo, experimentado e aprendido.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Média Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação /Secretaria da Educação Fundamental. 1997

BUNZEN, Clécio. MENDONÇA, Márcia. orgs., PORTUGUÊS NO ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR. Série Estratégica de Ensino 2 ,3a. ed - São Paulo:,Editora Parábola, 2009

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michlèle, SCHNEUWLY, Bernardo. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. Disponível em <<https://autoria.ggte.unicamp.br/unicamp>. Acesso em 10.05.2012

http://www.infoenem.com.br/wp-content/uploads/2011/12/Redação_Enem1.pdf, acessado em 26.02.14

KLEIN, Julie Tompson, In: FAZENDA, Ivani. (org). Didática e Transdisciplinaridade. 2a. Edição, Campinas:Papirus, 1998

KOCH, Ingedore Villaça. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez, P.168, 2002.

_____. Ler e Compreender: os sentidos do texto/Ingedore Villaça Koch, e Vanda Maria Elias. 3ª. Edição, São Paulo: Contexto. 2010

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: Configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDESCZKA, B.; BRITO. K. S. (orgs.) Gêneros Textuais: Reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 23-36.

ORLANDI, E.P. Discurso, imaginário social e conhecimento. ABERTO, ano 14, nº61, p. 52-59, 1994. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/911/817>, acessado em 10.out.2012

SAVIOLI, Francisco: Platão & Fiorin, José Luiz. Lições de Texto: leitura e redação. 5ª ed.- São Paulo: Ática, 2006.

WEIL, Pierre. D'AMBROSIO, Ubiratan, CREMA, Roberto. Rumo à nova Transdisciplinaridade: Sistemas Abertos de Conhecimento - São Paulo: Sumus Editorial, 1993.