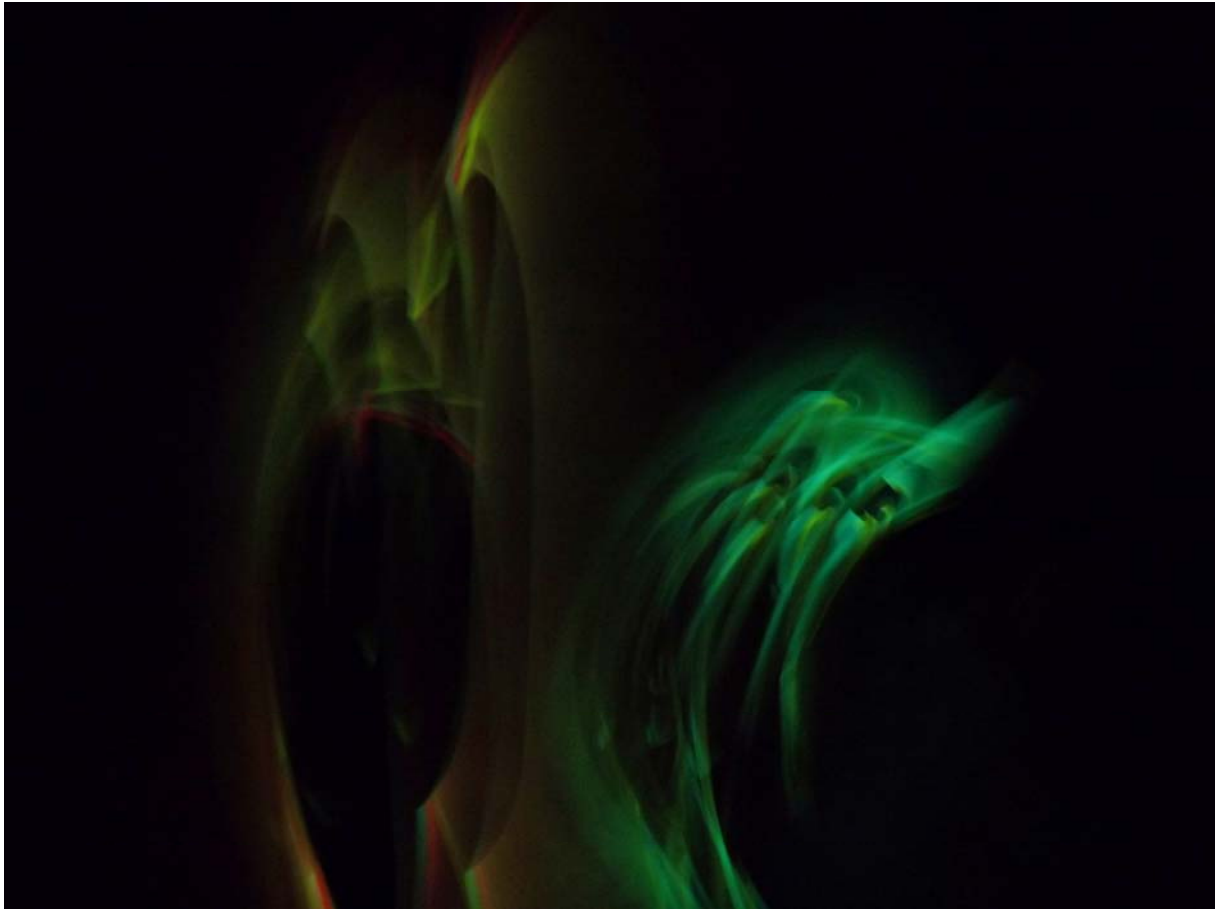


Linha Mestra

Ano VI. No. 21 (ago.dez.2012)

ISSN: 1980-9026



Bia Porto

Artista visual | designer gráfica | designer de roupas infantis (JayKali)

www.biaporto.weebly.com

www.jaykali.weebly.com

18° COLE

Prezado leitor.

Você terá acesso ao índice com o conteúdo de sua edição especial de **Linha Mestra** utilizando o recurso bookmarks de seu **Adobe Reader**.

Basta clicar no botão sinalizado por um marcador de páginas situado à esquerda, na parte superior de sua tela.

Você também pode utilizar o recurso de localização (**Ctrl + F**) e realizar buscas por nomes de autores ou títulos de artigos.

Além disso, você pode utilizar os modos de leitura do Adobe Reader (**Ctrl H e Ctrl L**), que proporcionam mais conforto.

Boa leitura.

AS PALAVRAS E SEUS “MISTÉRIOS”

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹

Resumo

Partindo da premissa de que o ato de escrever não se procede de maneira similar, nem ainda, é compreendido e expresso da mesma forma entre os escritores, este texto assume por objetivo refletir sobre algumas representações, que são construídas a respeito do processo de composição da linguagem escrita. O trabalho se desenvolve a partir da análise de excertos, coletados das obras de diferentes autores, que descrevem seu próprio entendimento sobre o que sejam as palavras, atribuindo-lhes uma definição. As observações mostram que as imagens construídas sobre a palavra, podem assumir condições distintas nessa relação entre o escritor e sua produção escrita. Para melhor estruturação do texto, optou-se pela apresentação de três aspectos observados: de afloramento, de objeto ou “coisa” a ser resignificada e de atividade de construção.

Palavras-chave

Linguagem escrita; produção escrita; representações sobre palavras.

¹ FE- UNICAMP – ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita.

*Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

Manoel de Barros (2010)

Perdida na complexidade das palavras, recorro a elas com o objetivo de compreender quais representações são construídas sobre a relação entre o autor e sua produção escrita. Certa de que percorrerei um caminho tomado pela obscuridade da singularidade e da pluralidade, ousou aventurar-me pelas trilhas das misteriosas palavras e tomá-las como objeto concreto de perscrutação utilizando as expressões verbais, descritas por diferentes autores sobre o que entendem ou como definem a produção escrita, quer numa tentativa de atribuir-lhes sentidos, quer, de descrevê-las, apenas. Neste percurso, as palavras alcançam certo estatuto de importância no trabalho de composição, medida pelo encantamento que essa “coisa” (palavra) produz em quem se deixa envolver por seus mistérios.

Ao discorrer sobre as palavras, encontro-me impossibilitada de fazê-lo sem dispor de recursos metafóricos. Parece oportuno tecer uma analogia entre as palavras – sinais gráficos concretos de constituição substancial do texto – e o trabalho da escrita, de produção artesanal, que se utiliza de um instrumento específico de atuação do homem com e sobre o objeto para arquitetar sua obra de arte. Há, para cada trabalho artesanal, uma matéria prima tomada como utensílio base, do qual o indivíduo se apropria, atuando sobre ele e transformando-o, recortando-o, reestruturando-o, relacionando-o a outros materiais, num movimento de aproximação e distanciamento, até a obtenção de algo próprio e real para a sua expressão e produção artística.

De forma análoga, por exemplo, ao trabalho do carpinteiro, que constrói objetos a partir da madeira – elemento fundamental para sua produção artística – pode-se visualizar os procedimentos da produção escrita, na qual o(a) escritor(a) utiliza-se das palavras para efetuar sua composição e estruturação textual. A articulação das palavras, no texto, torna-se resultado de um intenso trabalho cognitivo, podendo ser caracterizada como o material concreto de uma “arte de fazer”, uma prática inventiva, como nos diria Certeau (1994).

Ao olhar para as palavras escritas como um elemento concreto de atuação e expressão da linguagem, proponho uma reflexão sobre os procedimentos envolvidos na relação autor/escrita no decorrer da produção textual, questionando se nessa prática “escriturística”, de invenção e de produtividade, seria possível descrever como as palavras tornam-se uma “coisa”, não minimizada ao seu aspecto denotativo, puramente substancial, tornando-se algo íntimo e afetivo, que ultrapassa o código linguístico.

A palavra em espera

Recorrer às palavras como forma de expressão escrita é aproximar-se do mistério que envolve a circunstância de produção e de recepção; é colocar-se à procura de definições, de sentidos e da representatividade a que remetem, ou seja, é partir em busca do que dizem ou do que se pretendeu dizer por meio de palavras, pensadas pelo autor, impressas por editores e postas num material de leitura e direcionadas a um leitor.

A palavra pode ser vista ou descrita como um objeto inerte, como algo ou um ser inanimado, mas que pode recuperar a vivacidade pela ação e atuação do autor ou do leitor ao usá-la:

A Palavra Mágica

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.
(Carlos Drummond de Andrade)²*

Parece haver uma concepção da palavra escrita como incógnita, como portadora de algo a ser decifrado, descoberto, interpretado e percebido pelo escritor ou pelo leitor. A palavra assume uma condição passiva, de espera por aquele que irá acordá-la e acionar sua inteira possibilidade de uso e de significação.

As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. Bartolomeu Campos de Queirós (1999)³

Mas o que são as palavras? Como defini-las e compreendê-las? Seria algo repleto de magia, à espera de um “desencantar-se”, na expressão poética de Drummond? Instrumentos aguardando a ação de abrir e fechar, como nos diz Queirós? Ou líquidos miraculosos, nos escritos de Galeano, guardados em “velhos frascos de cristal”, na expectativa da chegada dos poetas, para se oferecerem a eles, “loucas de vontade de ser [rem] escolhidas: elas rogavam aos poetas que as olhassem, as cheirassem, as tocassem, as provassem” (GALEANO, 2002, [s/p])⁴?

É notória a representação da palavra, implícita nos poemas, como algo que se põe à espera do leitor para despertar-se ou despertá-lo, descortinando um novo horizonte, no qual irá inserir-se, oferecendo-se como bebida para embriagá-lo. A palavra – que toma o leitor e se deixa possuir – aparece cercada por um imaginário que lhe atribui uma força poderosa, magia propulsora para o fluir da leitura e da escrita. Põe-se à disposição do leitor e do autor, como objeto desejoso da posse, de se deixar usufruir, para se produzir. A palavra, porém, poderia ser entendida como algo estável, pronto e disponível para um uso marcado pela passividade plena?

A palavra como “coisa”

Coisificar a palavra não traz a intenção de reduzi-la a um simples objeto, mas de ampliar seu significado. O ato de relacionar a palavra à “coisa”, à qual, ao certo, não caberia uma aprimorada definição, já foi temática dos versos de Quintana (1989, p. 88): “A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa...”

Para se compreender o que é e o que envolve a prática de escrever, Sartre (1999) compara o texto produzido pelo escritor com a produção de outros artistas, como a pintura e a

² ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso da primavera e algumas sombras**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

³ Cf. PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor: pontos de vista**, Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

⁴ Cf. GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. – Porto Alegre: L&PM, 2002.

música: “mas se o poeta se detém nas palavras, como o pintor nas cores ou o músico nos sons, isso não quer dizer que aos seus olhos elas tenham perdido todo o significado; de fato, somente o significado pode conferir às palavras a sua unidade verbal; sem ele, os vocábulos se dispersariam em sons ou em traços de pena.” (Sartre, 1999, p.14)

Mas essa comparação não se justifica, pois há uma grande diferença entre o escritor e outros artistas. Os artistas plásticos, por exemplo, não podem pintar significados, em oposição ao escritor, que lida diretamente com os significados. Isso porque o uso que o poeta faz da linguagem é outro, pois

na verdade, o poeta se afastou por completo da linguagem-instrumento; escolheu de uma vez por todas a atitude poética que considera as palavras como coisas e não como signos. Pois a ambiguidade do signo implica que se possa, a seu belprazer, atravessá-lo como a vidraça, e visar através dele a coisa significada, ou voltar o olhar para a *realidade* do signo e considerá-lo como objeto. (Sartre, 1999, p.13)

Ao significado, por estar relacionado à palavra e às condições de uso que se faz a partir dela, é dado também a atribuição de *coisa*, porque está “fundido à palavra, absorvido pela sua sonoridade ou pelo seu aspecto visual, adensado, degradado, o significado também é coisa, incriada, eterna; para o poeta, a linguagem é uma estrutura do mundo exterior.” (Sartre, 1999, p.14)

Para Sartre (1999, p.14) o falante está em “situação de linguagem”, porque manipula as palavras internamente, usando seus movimentos e sentimentos para expressá-las e senti-las, diferentemente do poeta – o escritor – que está fora da linguagem e lida com as palavras de maneira externa à situação, como se as visse pelo avesso, porque “em vez de conhecer as coisas antes por seus nomes, parece que tem com elas um primeiro contato silencioso e, em seguida, voltando-se para essa outra espécie de coisas que são para ele, as palavras, tocando-as, tateando-as, palpando-as, nelas descobre uma pequena luminosidade própria e afinidades particulares com a terra, o céu, a água, e todas as coisas criadas.”

E, assim como Caeiro (2005, p.65), pode-se perguntar, mas e “o mistério das cousas, onde está ele?” Ou mesmo, o que constitui aquela “coisa” que nos move a continuar pelos corredores das páginas de um livro e a ele se entregar de corpo e “alma”, ou seja, a deixar-se envolver físico e intelectualmente por uma obra?

Isto, porque pensar no significado das palavras é pensar não somente em sua constituição original, mas também nos sentidos que elas produzem para o leitor, é refletir sobre a interpretação que se faz a partir delas, “porque o único sentido das cousas/ é elas não terem sentido oculto nenhum” (PESSOA, 2005, p.65)

É também questionar o que faz com que um determinado texto se torne tão significativo para uns e não para outros. E, seguindo o caminho do pensamento do poeta, sem resposta para tal mistério, pode-se dizer “sim, eis o que meus sentidos aprenderam sozinhos: - As cousas não têm significação: têm existência. As cousas são o único sentido oculto das cousas.” (PESSOA, 2005, p.65)

A escrita como atividade de construção

A palavra não se mostra restrita a um sentido único e singular. Há um movimento de pluralidade de sentidos que a acompanha a cada leitura. Nesse aspecto, os sentidos que a palavra pode ocupar no texto leva-nos a considerar a leitura como um processo de produção, de *poética*; tomando dizeres de Certeau (2007), a leitura não é algo estático, mas um ato de criação, de invenção.

Nesta *poética*, as palavras percorrem um caminho na composição textual, do qual se pode traçar um pequeno fluxograma. Tal inventividade aparece disseminada em três etapas distintas: a que antecede, a que segue e a que finaliza a produção textual.

A etapa *antecedente*, a que precede a produção textual, marca-se ora pelas escolhas e possibilidades que o escritor tem ou terá na efetuação da composição, ora pela tensão entre o que se pretende escrever e o como se efetuará tal escrita. Caracterizada desde a escolha temática até à determinação do que e como será exposto, é o período de planejamento, de elaboração ou idealização da “coisa” a ser exposta.

Na etapa *que se segue*, tem-se o ato concreto da produção, uma ação que se destaca pelo trabalho incansável de (re)construção, de (re)elaboração; distingue-se por um fazer, refazer, desfazer até a obtenção de matéria bruta. Ao se atingir a finalização do trabalho, porém, o que se evidencia é algo dessemelhante do que a princípio se havia proposto.

Na *finalização*, após um árduo processo de produção, de *poética*, o texto acabado ganha outro lugar, não pertencente ao autor, uma “prática da perda da palavra”, nos diria Certeau (2007, p.298). O texto torna-se o espaço alheio, local em se persegue, em que se executa uma operação de caça ao sentido através da leitura.

Da ação leitora, no momento da recepção da “coisa” escrita, cuja dimensão inventiva ainda não se pode prever, decorrerá outra produção, a produção dos sentidos, uma extensão *poética* que ganha solo fértil de inventividade no encontro entre o texto e o leitor.

Há uma produção do leitor sobre o texto ao se efetuar o ato de ler, uma produção que não toma o lugar *do autor* nem *de autor*, o que ocorre é uma operação inventiva da parte daquele que se apropria do texto, na qual é produzido algo que não havia sido pensado pelo autor; cria-se, inventa-se outra coisa. O leitor explora a capacidade de combinar fragmentos, aproximar palavras e expressões num outro lugar, que não o texto, um espaço marcado pela “pluralidade indefinida de significados” (CERTEAU, 2007, p.265).

É nesse momento em que a palavra-coisa rodopia no ar, ou seja, na mente; salta daqui para lá, de lá para cá, em movimentos imprecisos e, entre idas e vindas, acomoda-se, hiberna, desperta, salta novamente e reinventa-se... Mas, que coisa é essa na qual a palavra acaba se transformando?

As palavras: entre encantos e mistérios

Ao descrever um pouco a relação que o autor estabelece com e sobre a sua produção escrita, foi possível observar duas questões que marcam esta proximidade com as palavras: uma que aponta para um relacionamento permeado de representações para se defini-la e compreendê-la; outra que indica que as palavras se consolidam pelas ações, sejam estas do autor ou do leitor, numa atividade de construção e de produção incansável de sentidos, uma vez que, segundo Sartre (1999, p.19), “existe a palavra vivida e a palavra encontrada. Mas nos dois casos isso se dá pela atividade, seja de mim sobre os outros, seja do outro sobre mim.”

Longe de assumir uma condição de passividade, a palavra escrita se constitui num curso de plena atividade, um trabalho intenso de criação e produção, de um pensar e repensar, fazer/ refazer/ desfazer, de organizar e reorganizar.

Uma prática que põe o escritor em contato cada vez mais íntimo com a palavra, o que nos faz pensar que “o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor.” (BARROS, 2010, p.109)

Ou há de ser assim que “acontece com as palavras? Será que a habilidade escritora depende dessa intimidade – proximidade e afinidade – que se estabelece ou que se constrói com a escrita?

De mãos dadas com o ato de escrever, tem-se a leitura, outra prática que possui seu próprio percurso, acompanhado por uma maneira distinta de realizar-se: num lugar, numa

posição, num horário, com gostos, gestos e usos próprios daquele que a pratica. Uma ação que ora pede um debruçar-se sobre as páginas, na incansável busca do estudo profundo; ora pede a ausência do pensar, uma vez que se procura não só desvendar o mistério oculto das palavras, mas antes, talvez, deliciar-se com seus segredos...

Como atividades, elas – leitura e escrita – também podem se tornar algo árido, incompreensível, e as palavras podem não possibilitar um sentido imediato, mas mesmo que isso ocorra, “escuta-as um momento./ Como quem ouve, entre encantamento e distraído,/ a voz das águas... o rumor do vento...” Procure-as, deseje estar entre as palavras, porque “é só o desejo inquieto, que não passa,/ faz o encanto da coisa desejada...” (QUINTANA, 1989, p.62-63)

Porque no movimento da criação textual, seja no concatenar de ideias, seja no ato de compor, estruturar ou reordenar frases e palavras, a “coisa” mais fascinante em toda a produção escrita é que, de uma forma ou de outra, haverá sempre um leitor *metido a profundo*, que se aventure pelas trilhas dos sentidos das *misteriosas palavras*: “Nem faltará algum leitor metido a profundo que me julgue à tona das coisas ao me ver tão ocupado com palavras. Escusado lembrar-lhe que a poesia é uma das artes plásticas e que o seu material são as palavras, as misteriosas palavras...” (QUINTANA, 1989, p.84)

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Discurso da primavera e algumas sombras**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: vol. I Artes de Fazer. 13ª ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

QUINTANA, M. **Prosa e verso**. 6ª ed. São Paulo: Globo, 1989.

PESSOA, F. **Poesia Completa de Alberto Caetano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Org.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 23-24.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Trad. Carlos Felipe Moisés. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

O GRITO SILENCIOSO DO LEITOR NA COMUNIDADE ACADÊMICA POR MEIO DE CONTRAPALAVRAS EM LIVROS DE ESTUDOS

Sandra Guilherme¹

Prof. Doutor (Orientador) Osmar de Sousa²

Resumo

Esta comunicação origina-se de uma Pesquisa de Mestrado em andamento que está inserida em um conjunto de pesquisas que olham para o leitor sob a perspectiva da História Cultural. O estudo tem como foco investigar que tipo de contrapalavra se manifesta nas anotações deixadas por leitores em livros de estudos. A investigação qualitativa interpretativa documental é feita com base em dados obtidos por meio de recolha de livros de estudos em uma biblioteca universitária. A presente pesquisa possui caráter interdisciplinar, pois dialoga com pesquisadores da linguagem, da filosofia, da história cultural, entre outras. O trabalho traz como embasamento a teoria da enunciação, a história da leitura, a história cultural e a análise dos enunciados dos sujeitos. A pesquisa até aqui nos permitiu depreender que das anotações do acadêmico leitor se manifesta uma contrapalavra que denominamos síntese. Este grito, mesmo que silencioso do leitor faz com que pertença a uma comunidade de leitores que lê se valendo dos livros com o intuito de estudar. O diálogo deste leitor com o texto se dá na superfície do texto, o que podemos deduzir que o leitor está em fase de construção/desenvolvimento enquanto leitor aprendiz, sendo esta uma prática de leitura que se desenvolverá no decorrer de toda sua vida e que pode ser esta uma gradual forma de apropriação do conhecimento.

Palavras-chave

Leitor; história do leitor; contrapalavras; livros de estudo.

Abstract

This communication come from a research of Master's degree in progress, that is inserted in a set of inquiries that consider the reader under the perspective of the Cultural History. The study has like focus investigates which type of "argue-word" come out in the notes making by the readers, in their books of study. The qualitative interpretative documentary investigation is done on basis of data obtained through gathering of books of study in a University library. The present research has interdisciplinary character, because it talks to investigators of the language, of the Philosophy, of the Cultural History, and many others. The work brings a sort of foundation the theory of the enunciation, the history of the reading, the Cultural History and the analysis expressed by the readers. The research press on the concept, that the notes making by the academic reader, expressed as an "argue-word", that we call synthesis. This scream, even coming in muffler of the reader, push it to bellong to a community of readers, who read with intention to study. The dialog oh the reader is at the stage of construction/development, while a reader apprentice. This practice will develop in the course of the whole life, and it can be a gradual manner of ownership of knowledge.

Keywords

Reader; history of the reading; "argue-words"; textbooks;

¹ Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) – guilsa10@hotmail.com.

² Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) – souza.osmars@gmail.com.

1. Introdução

Sempre nos inquietou o fato de pegarmos livros emprestados em bibliotecas universitárias e estes possuírem anotações feitas nos espaços em branco da página. Embora esta seja uma prática da pesquisadora, isso sempre nos intrigou e nos levou a uma pesquisa de Mestrado em que questionamos o que o leitor anota nos livros de estudos, que sentidos têm estas anotações entre outras indagações que ainda se encontram em investigação.

Para este artigo faremos um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação ainda em andamento e apresentaremos dados parciais sobre um tipo de contrapalavra (termo criado por Bakhtin, 1997), que se manifestou nas anotações deixadas por leitores em livros de estudos³ em uma biblioteca universitária. A pesquisa interpretativa sob o viés do Círculo de Bakhtin (1997 a), levando-se em conta os estudos realizados até o momento, nos permitiu compreender que o leitor produz um grito silencioso por meio de suas contrapalavras, pois para Bakhtin (1997 b, p.132) compreender é “opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Dessa forma iniciamos com o percurso do leitor através do tempo que possibilita acompanhar as posições de leitura que varia de acordo com a época, o ambiente, o objetivo da leitura e o papel do leitor diante do livro. Apresentamos também as marcas de leitura no decorrer da história que permitem um encontro com o leitor e discutimos o papel do sujeito-leitor que com suas contrapalavras tenta ingressar em uma comunidade discursiva. Por fim, traremos para a análise dois enunciados retirados de livros de estudos que foram emprestados por uma biblioteca universitária aos acadêmicos do curso de Letras e Pedagogia, em que buscamos compreender que tipos de contrapalavras emergem destes enunciados e que sentidos possuem. Contrapalavras estas traduzidas por gritos que permitem ao leitor participar e mostrar sua presença na comunidade acadêmica.

2. Algumas palavras sobre o leitor e sua trajetória

Cada época, segundo o historiador Chartier (1998) se tem um tipo de leitor, assim como existem também práticas de leituras diferenciadas que vão sendo instauradas a cada tempo. A leitura é uma prática cultural sócio-historicamente construída, por isso ela nem sempre foi o que é para nós hoje, assim comungamos com o autor quando diz que: “Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor [...] *Os gestos mudam segundo os tempos e os lugares, os objetos lidos e as razões de leitura.* (p. 77, grifo nosso). Assim a prática de leitura do leitor acadêmico investigado é específica levando-se em conta a época e o lugar, bem como o objetivo com que lê.

O leitor, ainda para Chartier, é alguém que sempre está entre limitações e liberdade, e nós compreendemos que o leitor de nossa pesquisa é alguém que está entre limitações, pois entendemos que não é livre, pois está preso a uma área do conhecimento, a uma disciplina específica. Sua leitura se atém a uma obrigatoriedade acerca da busca do conhecimento que faz parte de um contexto específico conforme a área de estudo.

No decorrer do tempo, variadas formas de leitura foram sendo instauradas, como a leitura em voz alta que era uma forma regular de sociabilidade, a leitura vocalizada que alimentava o encontro com o outro sobre a base da familiaridade, do conhecimento recíproco ou o encontro casual. Para passar o tempo, ler em voz alta era uma forma de socialidade compartilhada e muito comum que perdurou durante muito tempo. O leitor desta época se configurava como um leitor, ou seja, tinha de dominar o código, ler corretamente e

³ Livro teórico de uma ou mais áreas cuja finalidade é análise, consulta, estudo e pesquisa para um determinado fim.

pausadamente para que seus ouvintes pudessem entender. Nesse movimento, o leitor produz um grito que não é seu, é um grito de outrem, ou seja, o grito é do autor e reproduzido literalmente pelo leitor, suas contrapalavras, se as tiver, ficam adormecidas no silêncio.

Hoje a leitura vocalizada tem a conotação, em muitos casos, de demonstrar domínio de determinado conhecimento ou mostrar intelectualidade. O nosso leitor, o universitário, experiencia as duas formas de leitura: quando lê para se tornar um intelectual na instância privada, que são suas leituras de estudo, e em voz alta em público para demonstrar sua intelectualidade adquirida.

No século IX, conforme Manguel (1997) é provável que a leitura silenciosa tenha começado a substituir a leitura oral. O leitor se torna mais livre com a leitura silenciosa. Enquanto lê com os olhos os pensamentos estão soltos, a leitura se torna privada e o texto protegido de estranhos por capas. O conteúdo da leitura tornava-se posse do leitor, um conhecimento íntimo, fosse no mercado, em casa ou na azáfama do scriptorium. Ou seja, a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita de forma mais livre, mais íntima, mais reservada. Ela é ambígua e mista porque o leitor a faz tanto no coletivo, como na biblioteca por exemplo, mas ao mesmo tempo é privada, pois o leitor se isola com o livro deixando entender que está ocupado.

Chartier (1998) diz que a cada contato com o livro acontecerá um novo encontro com o leitor. A leitura não será mais a mesma, os leitores também não, os livros mudam porque os leitores também mudam. O livro, este objeto físico leva o leitor a atribuir-lhe diversos sentidos, e estes variam de leitor para leitor. Um livro pode suscitar distintos significados para diferentes leitores e em diferentes tempos e lugares.

Para Manguel (1997) quando o leitor se encontra com o texto ocorre uma ligação profunda: “Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos”. (p. 201). Diante da metáfora da infinitude da leitura, compreendemos que cada leitor é singular e possui uma subjetividade única, logo, poderá produzir gritos únicos mesmo que subsidiados por palavras não suas, as do livro. Segundo o autor, “somos o que lemos”, isso parece sugerir que o leitor é assujeitado, que se deixa levar por palavras alheias, mas concordamos com Bakhtin(1997 b) que afirma que quando estamos em processo de compreensão, produzimos uma série de palavras nossas, que o autor denomina réplica. Estas réplicas, que são produtos da compreensão do leitor, trazem a história de leitura de cada acadêmico e sua história de leitor constituída pelo outro, por isso entendemos que há espaços para os gritos do leitor. Esta pesquisa é uma prova destes gritos, pois mesmo sendo proibido escrever, anotar, rabiscar... nos livros, o leitor transgredir a proibição imposta pelas regras da biblioteca e clandestinamente anota seus gritos.

Para Chartier (1998) “Cada leitor, cada espectador produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”, essa apropriação é uma produção de sentidos própria de cada leitor que ocorre no processo de interação entre leitor e livro, uma relação entre um sujeito-leitor real, que possui uma história, situado num tempo e que interage com um material concreto de leitura. Esta interação é tão marcante que o leitor se apropria do conhecimento e alguns deixam marcas no impresso, marcas de uma posse temporária ou duradora. Deste contato do leitor com o livro alguns sinais fixados no objeto livro revelam suas práticas culturais bem como suas características. Grifos no texto, intervenções escritas nas margens, ação de colorir ilustrações, sinais marcadores de pausas ou páginas dobradas, sinais gráficos entre tantos, são evidências da relação estabelecida entre leitor e livro no momento da leitura.

O uso que o leitor faz do livro e a maneira como o manipula, segundo Ribeiro (2004) estão relacionados com a função da leitura realizada (lazer, pesquisa, estudo entre tantas outras funções), pelo envolvimento particular com o livro e pelo valor sentimental da obra

lida. Com a obra adquirida poderá o leitor se sentir mais à vontade para grifar, marcar, dobrar as páginas para encontrar partes com mais facilidade. Quando assim procede encontramos as pegadas dos leitores ativos, que é a relação entre o leitor e o texto mediados pelas contrapalavras às margens do livro, numa demonstração clara de interlocução e de interação pela escrita.

3. Um leitor que grita

Chartier (2005) salienta que há historiadores que há alguns anos vem estudando com paixão as notas marginais que leitores escrevem nos espaços brancos dos livros que leram, como exemplo podemos citar as notas marginais de Voltaire em seus livros particulares. As notas marginais representam um dos caminhos que permitem encontros com os leitores. Para Chartier (2005)

“... escrever uma anotação marginal é sempre escrever uma anotação marginal – mas a significação é profundamente construída a partir do contexto cultural e não se poderia comparar as anotações marginais de um leitor do princípio do século XX com as anotações marginais de um humanista do século XVI”. (p. 88/89)

O mesmo não se pode dizer das notas marginais do leitor do século XVI com as anotações de um leitor do século XXI e mais especificamente com as contrapalavras de um acadêmico, o contexto histórico cultural e social são outros, mas mesmo diante de algumas diferenças há uma semelhança: o leitor continua anotando.

Introduzir espaços em branco, abertura para escritura no livro é, segundo o historiador Chartier, coisa que já foi pensada, inventada desde os séculos XVI e XVII quando os almanaques ingleses, gênero popular, intercalavam folhas brancas dentro do texto como se o almanaque se transformasse num diário convidando o leitor a anotar.

Com a invenção da prensa mecânica por Gutemberg por volta de 1450, conforme Chartier (1999) não foi mais possível ao leitor interferir e alterar o texto já impresso, porém a possibilidade que o formato do códex oferece ao leitor de ler e escrever ao mesmo tempo permite-o fazer anotações às margens do livro, mesmo que clandestinamente. É assim que age o leitor de nossa investigação: clandestinamente ele anota suas contrapalavras às margens do livro de estudo. Ele burla a ideologia oficial da biblioteca que enfoca o cuidado com o livro público e usa a sua ideologia de usuário como se fosse um código do leitor estudante, embora nem todos usem esta prática de anotar nos livros.

Conforme Bezerra (2006), o leitor que manipula livros emprestados da biblioteca ou de outro leitor deverá fazer anotações em caderno ou bloco separado para não danificar o objeto, mas se o livro é de propriedade do leitor poderá se sentir mais à vontade para grifar, marcar, anotar ou dobrar as orelhas. Com o passar do tempo as margens dos livros foram diminuídas por motivos estéticos e econômicos e há leitores que se sentem cometendo um pecado quando anotam, pois tem um respeito singular com a obra, no entanto, há leitores que fazem questão de cometer tais pecados.

Este leitor, que deixa rastros de sua maneira de ler, o faz em primeira instância para si mesmo e não para outro leitor e suas anotações têm diversas finalidades dependendo da especificidade e da singularidade de cada leitor. Nosso sujeito leitor é acadêmico do curso de Letras e Pedagogia que lê livros teóricos com objetivo bastante específico: buscar conhecimentos científicos. Este leitor lê estudando para aprender. As finalidades de sua leitura podem ser inúmeras, desde produzir um texto, fazer uma avaliação, preparar uma aula, pesquisar, estudar, enfim, cada leitor graduando tem um fim distinto quando lê. Mas estes fins nos parecem não ser espontâneos, pois estão estreitamente veiculados às várias atividades e

gêneros acadêmicos, desse modo, inferimos que as finalidades da leitura são exteriores ao leitor.

Temos um leitor que busca fazer parte de uma comunidade discursiva que é uma comunidade de leitores que lê com o intuito de estudar. Este sujeito é singular, pois deixa pistas de sua maneira de ler e nosso gesto interpretativo diante desta prática leitora nos leva a depreender que o acadêmico para inserir-se nesta comunidade discursiva deseja mostrar por escrito suas contrapalavras diante da leitura de textos teóricos que lhe são propostos pela universidade.

As anotações que o acadêmico faz nos espaços em branco da página do livro, que Chartier (2005) chama de notas marginais, podem ser interpretadas também como estratégias adotadas pelo leitor na apropriação do conhecimento. A leitura feita com o objetivo de estudar passa necessariamente pelo registro, pois segundo Rojo (2004) ninguém memoriza na íntegra um texto fielmente, é preciso (re)escrevê-lo para que se aproprie do assunto e construa novos conhecimentos, caso contrário, pouca informação será armazenada na memória bem como, pouca apropriação de conhecimentos.

Estratégias de leitura ou não, as contrapalavras do leitor são o grito de resposta, o grito que denota tentativa de compreensão, grito que lhe permite entrar na comunidade de quem busca o conhecimento científico, grito de um leitor singular, que o faz por meio da síntese. São estes gritos que receberão nossos gestos interpretativos na próxima seção.

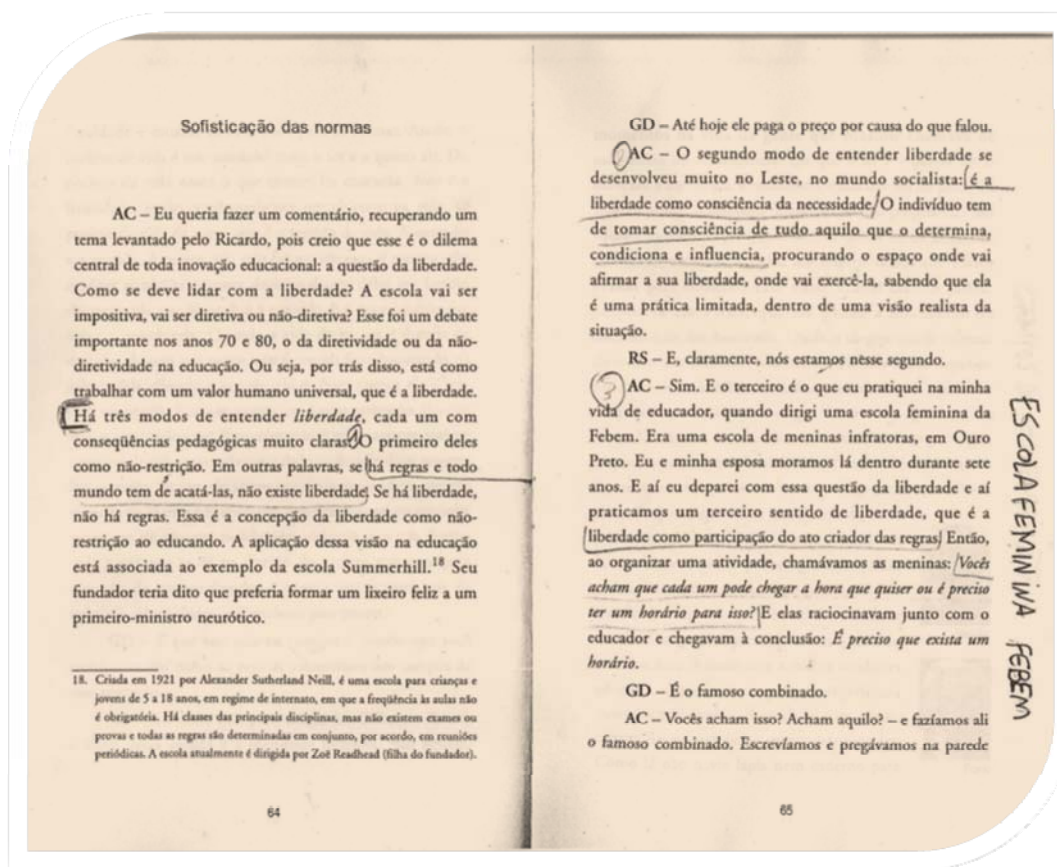
4. Um gesto interpretativo acerca das contrapalavras do leitor

Nesta seção pretendemos trazer para discussão dados parciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação, com a intenção de problematizar a reflexão teórica discorrida nas seções anteriores. As páginas que continham as contrapalavras do leitor foram xerocadas e escaneadas para compor o *corpus*. Para melhor identificação da materialidade linguística de nossa investigação, as contrapalavras inseridas na página do livro, serão identificadas como figuras e para esta comunicação decidimos analisar duas figuras.

Ao escutar e analisar atentamente, em um primeiro momento, o *corpus* de nossa pesquisa, percebemos que os dados apontam uma regularidade: a recorrência de contrapalavras que denotam sentido de síntese. E é este tipo de contrapalavra que receberá neste artigo, nossos gestos interpretativos.

A síntese se manifesta quando o leitor faz uma anotação que resume o trecho lido com uma palavra-chave ou expressão-chave extraída do próprio texto. Esta atitude nos leva a depreender que o leitor pode estar usando de uma estratégia de leitura para facilitar a apropriação do conhecimento relativo ao assunto, como se observa na figura 1 em que as páginas anotadas pertencem ao livro *Escola sem sala de aula*. (Referência completa vide Bibliografia).

Figura 1



FONTE: Semler (2004, p.64-65)

A expressão *Escola Feminina Febem* é uma das contrapalavras do leitor nesta figura e foi retirada do próprio texto (4º parágrafo da página 65) que entendemos como uma forma de resumir o assunto da página. Ao escrever uma contrapalavra que denota síntese, o estudante parece estar na tentativa de fazer um esquema que facilite sua aprendizagem, como explica Rojo (2004, p.6) “Ninguém guarda um texto fielmente na memória. Podemos guardar alguns de seus trechos ou citações que mais nos impressionaram, mas em geral armazenamos informações na forma de generalizações responsáveis, em grande parte, pela síntese”, ou seja, a síntese é uma estratégia de estudo que auxilia na compreensão, e por consequência na retenção do assunto na memória. Não apenas isso, pois quando procuramos saber o que se anota e para que se anota, vemos que a contrapalavra síntese tem outras funções, como lembrar o que foi estudado, localizar a informação sintetizada quando precisar para futuras produções textuais entre tantas outras atividades que se possa realizar a partir do que se anotou.

A atitude do leitor em anotar a expressão *Escola Feminina Febem* como síntese indica que ela é o exemplo de escola sem sala de aula em que foi possível praticar a liberdade. Compreendemos que o leitor parece anotar o nome da instituição como um exemplo positivo onde se pode exercer a liberdade mesmo que seja um local onde se corrigem menores infratores que estão ali porque infringiram algumas regras da sociedade e perderam temporariamente a liberdade. O leitor procura associar um conhecimento de mundo que tem sobre Febem ao assunto lido, e age dessa forma porque, conforme Freire (1979), estudar é buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento, esta

é uma forma de reinventar, recriar e reescrever construindo novos conhecimentos ou ampliando os já adquiridos.

Ao eleger uma palavra-chave ou expressão que denota síntese, esse gesto nos remete à existência de outras palavras que não foram escolhidas, que ficaram no anonimato que poderiam também sintetizar o assunto, mas dentre tantas outras do texto, optou-se por *Escola Feminina Febem*, diante disso Bakhtin(1997 a) postula que, quando enunciamos, sempre nos utilizamos de outros enunciados já ditos, mas ao mesmo tempo, elegemos aqueles que provocam sentido no momento da enunciação em detrimento de muitos outros que poderiam ter sido escolhidos pelo interlocutor. Assim sendo, o autor ainda salienta que todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, e neste caso, o leitor enunciou algo escolhido dentre os enunciados já proferidos pelo autor, ou seja, sua atitude responsiva emergiu por meio da cópia de um enunciado já-dito.

Nas Ciências Humanas, o sujeito é definido, segundo Faraco (2009, p. 121), como “[...] feixes de relações sociais: constituem-se e vivem nestes feixes que são múltiplos, não fixos e nunca totalmente coincidentes de pessoa a pessoa (ainda que membros de um mesmo grupo social). Os sujeitos são, portanto, seres marcados por profunda e tensa heterogeneidade”. Em nosso estudo, o leitor, é um sujeito que lê estudando para a apropriação/construção do conhecimento e, anota de diversas formas, o resultado do investimento compreensivo da atividade de ler. Neste sentido, ele é um feixe de relações sociais, que faz parte de realidades heterogêneas e que absorve não apenas uma voz social, mas várias que estão em relações diversas entre si, ou seja, este leitor é constitutivamente dialógico. O leitor em tese se constitui na linguagem, pela linguagem e por meio das leituras que faz, isto é, pela dialogicidade interage com o autor por meio do texto, marca e é marcado pelo contexto e pelo emaranhado de vozes que nele circulam. Dessa forma, cada leitor, que é singular e heterogêneo elegeria uma palavra-chave diferente para anotar neste contexto da figura 1.

O leitor escolheu uma palavra-chave que para si é a que melhor sintetiza o trecho lido e faz uma transposição literal de um enunciado por meio, diríamos, do discurso direto. Para produzir seu enunciado usou o “Discurso” de outrem, que para Bakhtin (1997 b, p. 147), “É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante”. Ao utilizar este recurso de escrita, o leitor, na expressão de Bakhtin, não é um ser mudo, desprovido de palavras, ao contrário, se torna cheio de palavras, pois seus pensamentos são constituídos por palavras. Da junção das palavras externas (as do texto) com as internas (as da consciência) o leitor efetua a apreensão e a compreensão do que lê. E é no quadro do discurso interior que se efetivou todo o processo de apreciação, compreensão e apreensão que se materializou por meio de uma expressão-chave.

O leitor nesta figura utilizou outras contrapalavras que não a expressão-chave, há a presença de colchetes, números e grifos. O leitor está se utilizando de signos, conceito discutido por Bakhtin (1997 b, p. 33) que afirma: “Um signo é um fenômeno do mundo exterior”, que não se constitui fora de uma realidade material, ele reflete e refrata outras realidades. O acadêmico que se apropria das convenções da língua (colchetes, chaves) e as utiliza no sentido de reações ou inquietudes, também passa a usá-las como convenções ampliando seus sentidos. Na esfera acadêmica investigada, o universitário está usando signos já convencionados como anotações nos livros de estudos.

Na figura em análise, o uso do colchete é usado para destacar os três modos de entender liberdade, pois na página 64 o leitor delimita a frase em que o entrevistado inicia sua explanação sobre o assunto dizendo: *Há três modos de entender liberdade....*, antecipando que irá citar as três definições. Mas o autor do texto o faz descrevendo por meio de enumeração ordinal e o leitor transgride essa escrita e põe a sua, abreviando para facilitar a memorização ou a localização quando posteriormente voltar à página. Os signos, como grifos, círculos e colchetes, utilizados pelo leitor podem ser considerados uma tentativa de marcar para lembrar

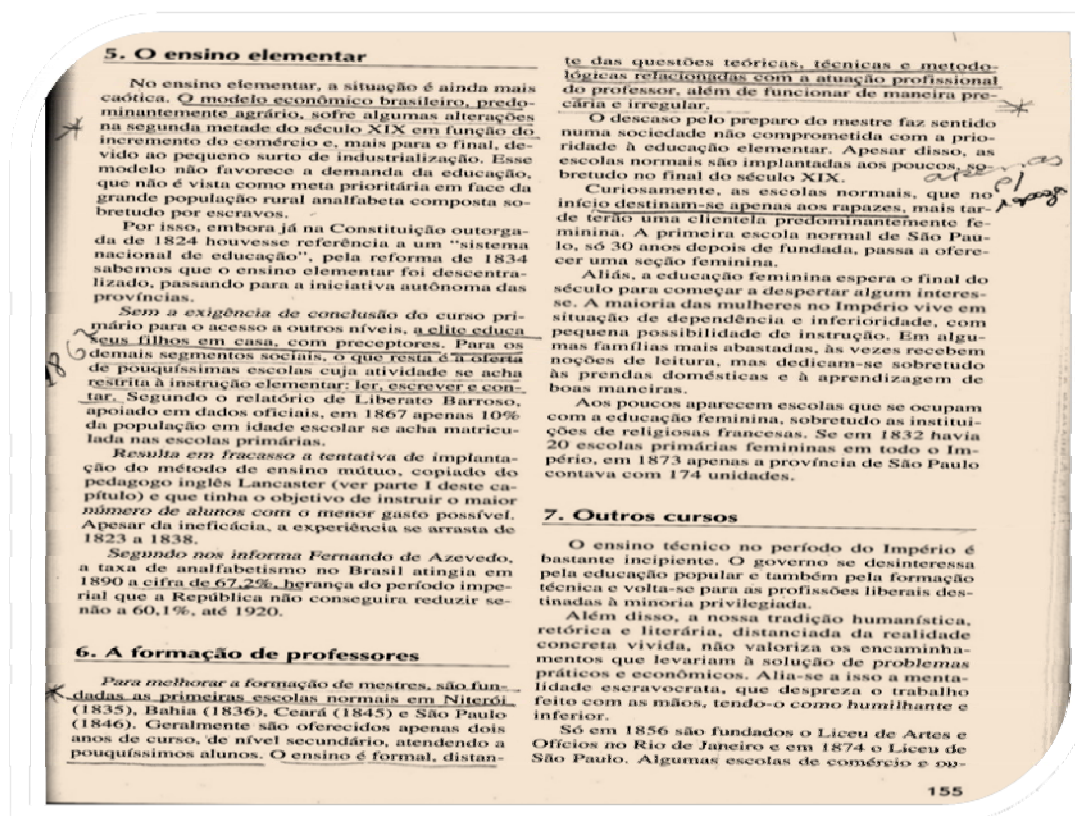
ou localizar, denotando também facilidade, que implicará no uso prospectivo e retrospectivo das contrapalavras anotadas.

A segunda figura a ser analisada pertence ao livro **História da Educação** e traz três tipos de contrapalavras, em forma de algarismo cardinal representando ano, 1867, três asteriscos, a expressão *apenas p/ rapazes*, além de vários trechos grifados.

À esquerda da figura, no 2º parágrafo, se encontra anotado o ano 1867. O estudante grifa uma frase que se refere às *pouquíssimas escolas* que davam instrução elementar (Atual Ensino fundamental de 9 anos) aos que não podiam educar os filhos com preceptores (mestres). O leitor registra o ano associando-o ao resultado do relatório citado anteriormente no texto ampliando seu repertório de conhecimentos acerca da situação educacional do Brasil daquela época. A contrapalavra é de síntese, cuja data sinaliza para a instrução elementar, que era ler, escrever e contar.

A página traz também três asteriscos (*), signos que adquirem uma carga axiológica diferente daquela usual que a gramática traz e que indica uma nota no pé da página, uma supressão, uma convenção ou a separação de períodos⁴. No interior desta relação dialógica o asterisco assume a função de destacar e assinalar uma palavra ou um trecho que é considerado importante ao acadêmico, assume uma nova carga axiológica que é chamar a atenção para aquele trecho em específico, e assim o signo sofre uma nova adequação atrelada à realidade em que está inserido, pois o leitor demarca destacando as partes que considera importantes para o fim a que se destina.

Figura 2



FONTE: Aranha (1996, p. 155)

⁴ CEGALA, D.P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. 37 ed. São Paulo: Nacional, 1994.

Os grifos assumem a função de marcar para destacar um trecho do texto, podendo ser uma forma indireta de sintetizar o assunto em expressões chave para posterior volta ao conteúdo, com o objetivo de facilitar a aprendizagem e a assimilação do assunto. Esta atitude é própria do estudante que está em busca da apreensão do conhecimento e para tal usa estratégias que melhor facilitem o aprendizado.

A figura, além destas contrapalavras, traz à direita a expressão *apenas p/ rapazes* que foi retirada do próprio texto onde está grifado: *destinam-se apenas aos rapazes*. O contexto é ainda sobre a educação elementar, com enfoque à formação de professores e à criação de escolas normais que em princípio eram destinados aos rapazes que mais tarde essa mesma escola tornou-se predominantemente feminina.

O leitor registrou uma contrapalavra extraída de parte do texto. Bakhtin (1997 b, 132) afirma que “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica”, assim, o leitor em diálogo com o texto está em um processo de compreensão do assunto lido e “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (*op. cit.* p.132), a contrapalavra dada pelo leitor foi a repetição de uma expressão do texto, que compreendemos ser uma tentativa de compreensão do assunto. Tal movimento de compreensão sinaliza um diálogo do leitor com o texto em que registra sua contrapalavra, no caso a página 155, trazendo também para o momento do registro outras vozes presente nas páginas anteriormente lidas. No momento da leitura e dos registros, inferimos que o leitor não está só na produção de suas contrapalavras, mas sim acompanhado de muitas outras vozes que o circundam, seja a voz do autor, a voz do repertório já adquirido acerca do assunto, a voz do professor na sala de aula, enfim, o acadêmico parece estar só, mas não está.

A contrapalavra, em forma de anotação, *apenas p/ rapazes* é uma expressão curta que só será entendida devido ao seu contexto, assim em seu aspecto composicional (Bakhtin, 1997 a) a anotação é um gênero que depende totalmente do seu contexto verbal e não-verbal para a construção de sentido, ela partilha da brevidade, por isso são curtos registros feitos em situações em que o leitor está lendo, dessa forma, sua estrutura textual foge às regras da escrita. Ribeiro (2005, p.16) afirma que a “anotação resulta do investimento compreensivo nas atividades de estudar e aprender”, e o leitor registrou uma expressão-chave da voz oficial do conhecimento, a do autor, já que está na busca de compreensão de teorias científicas que o levam a adquirir intelectualidade. E nesta busca pela intelectualidade, o leitor se utiliza das várias formas de grito, seja pela síntese, pelo grifo de palavras ou expressões, pela utilização de signos, enfim, o que o acadêmico parece querer legitimar é sua presença no livro como prova de seu jeito de ler, de compreender, de registrar suas contrapalavras, seu grito.

Ao pensar na história do leitor, recordamos que houve muitos momentos em que o leitor não produziu contrapalavras, como os leitores do século XVI que pertenciam à igreja. Esta, segundo Hébrard (2010), inventou uma tradição de muita leitura, mas bem distante da escrita, os fiéis liam, mas não escreviam. A leitura era feita pelos fiéis que muito provavelmente tinham contrapalavras, porém não as deixavam registradas porque não era desenvolvida a habilidade da escrita, já que a leitura era usada apenas para memorizar e repetir, não para se criar e produzir textos ou conhecimentos por meio destes. O leitor acadêmico desta pesquisa registra, e com o registro de suas contrapalavras, a leitura desloca o leitor de sujeito passivo a produtor de linguagem. Dessa forma entendemos que se faz necessário incentivar e desenvolver no leitor a habilidade de produzir contrapalavras, que são produtos da compreensão do texto lido. Neste sentido, a educação formal é uma das vias necessárias para desenvolver as habilidades da leitura e escrita e criar uma cultura da escrita muito presente na vida do leitor.

5. Mais anotações: reflexões afinais...

Apresentamos este nosso trabalho com o intuito de investigar que tipo de contrapalavras (Bakhtin, 1997 a) emerge das anotações deixadas por leitores em livros de estudos como uma contribuição às pesquisas que tentam recompor a história do leitor. Com o estudo que realizamos até o momento, trazemos para refletir com o leitor algumas contrapalavras nossas apontadas neste artigo, as quais talvez possam ser úteis para futuras investigações ou continuidade desta.

Esta investigação nos propiciou desvelar por meio do *corpus* coletado um tipo de regularidade. Contrapalavras que denotam síntese formada a partir de uma palavra-chave ou expressão-chave extraída do próprio texto, ou seja, as contrapalavras apresentam como regularidade o “Discurso” de outrem como resposta do leitor diante do que lê. Esta atitude nos leva a depreender que este leitor parece estar preso ao texto, o que denota uma repetição literal de termos do texto, o que torna sua leitura linear, sugerindo ser o diálogo deste leitor com o texto superficial.

Linear, superficial ou não, as contrapalavras do leitor por meio da síntese, no nosso modo de compreender, se tornam necessárias no momento da leitura em que o acadêmico lê com o intuito de estudar. Com esta prática de leitura o estudante vai se constituindo leitor, pois ao anotar uma palavra ou expressão do texto, o anotador na realidade está retendo o assunto na memória na forma de escrita que parece legitimar o conhecimento.

O diálogo do leitor anotador com o texto pode até se dar na superfície do texto, mas podemos deduzir sobre esta prática, que o leitor está em fase de construção/desenvolvimento/constituição enquanto leitor aprendiz, sendo esta uma prática de leitura que se desenvolverá no decorrer de toda sua vida e que pode ser esta uma gradual forma de apropriação, compreensão, apreciação e apreensão do conhecimento.

Durante o ato de leitura, as contrapalavras registradas pelo leitor estudante como síntese ainda têm funções e sentidos múltiplos: aprender, compreender, memorizar, lembrar, localizar, enfim, são ações de um leitor que lê com o objetivo de estudar e assim fazendo está ainda na tentativa de participar de uma comunidade discursiva que mostra pelo registro sua maneira de ler e agir diante das teorias a ele sugeridas. As contrapalavras são seu grito no silêncio da leitura.

O leitor é um sujeito histórico e no decorrer do tempo foi mostrando sua constituição e suas maneiras de ler. As pistas deixadas por nosso leitor, nesta pesquisa, em forma de anotações nos livros de estudo nos permitiram investigá-lo e compreender um pouco mais sobre seu comportamento leitor.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo: moderna, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 a.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1997 b.

BEZERRA, G. B. **Do manuscrito ao livro impresso: investigando o suporte**. In.: Anais do Evento PG Letras 30 Anos, Vol. I (1): 381-396, 2006.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

CHATIER, R. **Da história da cultura impressa à história cultural do impresso.** In: Diálogos midiológicos 11, DRBCC no. 1, págs 81 a 102, 2005. Disponível em: <<http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewFile/892/674>>, Acesso em 17.out.2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P. **Considerações em torno do ato de estudar.** In.: Ação Cultural para a Liberdade, 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979,9-12.

MANGUEL, **Uma história da leitura.** Trad. Pedro Maia Soares. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

RIBEIRO, A. E. **As margens da página no texto impresso e no texto digital: espaços virgens ou reservas especiais?** In.: I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial, UFMG, Nov. 2004.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SEMLER, R.(Org.). **Escola sem sala de aula.**Campinas: Papyrus, 2004

O TEXTO TEATRAL (EN)CENA

Juliano Ricci Jacopini

Resumo

A proposta de adentrar o campo escolar com o texto dramático vem atrelada a questão da oferta da leitura pelo prazer, entendimento, interpretação, criação, e não a leitura como, e apenas, decodificação de signos: a busca de fato, é por uma leitura pela produção de múltiplos sentidos, por quais apreensões e significações nascem quando esta é possibilitada de forma ampla, na busca pela compreensão de um texto vinculado à bagagem que o sujeito-leitor carrega: seu contexto sócio-histórico. Sob esse prisma, de que o sujeito é história, e traz em si suas histórias, cria/ tece na relação em sala de aula tantas outras histórias, o trabalho com o texto dramático possibilitaria a criação de outras tantas histórias. Assim, visa-se oportunizar leituras ainda não lidas. Leituras pelos olhos de quem se lê ao tempo que lê, de quem se permite ler sem medo de interpretar, de quem se permite ler de forma polissêmica e que encontra no texto que lê várias vozes atravessadas, e que atravessam o leitor. Assim, objetiva-se com esse trabalho estudar as possibilidades de incorporar a leitura do texto teatral como recurso significativo, para isso, busca-se conhecer os gestos de leitura de grupos de teatro e seus processos de criação de espetáculos. Como esses grupos leem, tateiam os campos e as formas como um texto sai das páginas e vai para os palcos? Assim, intenta-se em compreender novos horizontes de processos de criação, e novos horizontes, assim, para o trabalho com o teatro no ambiente escolar.

Palavras-chave

Teatro; leitura; ambiente escolar.

Teatro só faz sentido quando é uma tribuna livre onde se podem discutir até as últimas consequências os problemas do homem
Plínio Marcos

A prática de leitura está associada à formação sócio-histórica do sujeito (CHARTIER, 1996, 1999). O sujeito constrói seu prazer na leitura pela identificação durante sua formação como leitor. Temos claro que é a escola a grande propagadora da leitura, e que seu nível e forma de oferecimento da leitura para os alunos são fundamentais para a sua boa ou má relação com a mesma, por meio das experiências que tiveram. A escola se categoriza como propulsora da leitura; deve contemplá-la em abrangência, ofertando aos alunos o contato com diferentes tipos textuais. Porém, temos que a promoção da leitura na escola se estreita muitas vezes para o oferecimento, apenas, da leitura de gênero narrativo.

Não podemos deixar de evidenciar que a escola tem grande responsabilidade na formação global do indivíduo, e, sendo assim, atentando-me à questão da leitura, e apoiando-me em Kramer (2001) sobre a formação de leitores dentro da escola, esta deve ocorrer pautada na ideia de que

[...]alunos e alunas têm o direito de ler e escrever, têm o direito de gostar e de não gostar de ler. Precisam, pois, de acesso a textos dos mais diferentes tipos e a práticas de leitura e de escrita, práticas revestidas de significado e que se consolidem como experiências efetivas, e não como meros exercícios para prestar contas a contabilidade escolar e suas exigências burocráticas. [...] (p.192).

É pela escola que o sujeito terá a oportunidade de conhecer (não só de ouvir falar) todo gênero textual, entre eles, um gênero escasso no cenário escolar: o texto de gênero dramático.

O texto teatral não faz parte do universo do leitor brasileiro. Podemos constatar ainda mais essa afirmação se nos atentarmos para sua ausência em sala de aula. Há uma crença de que o texto teatral é escrito e deve ser lido apenas por pessoas ligadas ao teatro, com o único intuito de que ele se torne uma montagem teatral. Se tomarmos por base a leitura de um texto teatral por si só, já teríamos grandes mudanças na sala de aula. Porém, se formos além, para o campo da preparação, do direcionamento, da construção por intermédio de metodologias que concernem a um bom trabalho com o texto teatral em sala de aula, então, passaremos a enxergar uma necessidade.

Esse campo da preparação dos *processos de ensinagem* (ANASTASIOU, 1998), é dado pelos professores, os propulsores do conhecimento em sala de aula. A busca pelo trabalho, no caso, com leituras de vários gêneros, dentre eles o teatral deve partir do professor, adequando seus métodos com a realidade de seus alunos; suas formações sócio-culturais, pois, “o conhecimento se dá não apenas pela razão, mas pelo diálogo” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 221), e é no diálogo que o professor pode e deve desenvolver o interesse no aluno, levando-o a apreciar essa modalidade de texto. O professor que percebe e busca inovar sua prática é o professor crítico-reflexivo (LIBÂNEO, 2002). Ainda conforme o autor, as práticas sociais cotidianas, dentre elas as da sala de aula devem ser pensadas para “[...] num mundo compartilhado, constituindo-se uma comunidade reflexiva de compartilhamento de significados” (p. 69).

É compartilhando significados que o professor irá preparar suas aulas calcadas em conteúdos completos, atendendo aos conceitos, procedimentos e atitudes adequadas (ZABALLA, 1998).

O professor deve estar preparado, deve ter competência para lidar com conteúdos e procedimentos que fazem parte do currículo e atualizar-se, estando em contato perene com o

universo de seus alunos, só assim podemos pensar em falar sobre uma docência de qualidade (RIOS, 2001).

O teatro, em essência, é uma arte antiga de origem popular, que hoje, é vista como arte para o público da elite intelectual. A entrada desse tipo de leitura no ambiente escolar aponta para um cenário de mudanças, pois possibilitaria a aproximação de todas as camadas sociais com a arte que outrora fora do povo e que hoje é vista como uma cultura de pouco acesso. A oferta, em sala de aula, com trabalhos abrangendo o texto teatral, entre diversos fatores que serão tratados a seguir, em relação à leitura, linguagem e criação e produção de sentidos, pode elencar o teatro como fundamental na educação e na formação integral do indivíduo.

A proposta de adentrar o campo escolar com o texto dramático vem atrelada a questão da oferta da leitura pelo prazer, entendimento e interpretação, e não a leitura como, e apenas, decodificação de signos: a busca de fato, é por uma leitura pela produção de múltiplos sentidos, por quais apreensões e significações nascem por meio da leitura quando esta é possibilitada de forma ampla, na busca pela compreensão de um texto vinculado “à bagagem que o sujeito-leitor carrega, sua ideologia, seu contexto sócio-histórico” (PACÍFICO; ROMÃO, 2006, p.10).

Sob esse prisma, de que o sujeito é história, e traz em si suas histórias, cria/ tece na relação em sala de aula tantas outras histórias, afinal, “uma sala de aula constitui uma minissociedade, onde as personalidades, tendências e necessidades dos alunos que a compõem são diversificadas” (REVERBEL, 1997, p.40), o trabalho com o texto dramático possibilitaria a criação de outras tantas histórias.

Assim, o trabalho com o texto teatral visa oportunizar leituras ainda não lidas. Leituras pelos olhos de quem se lê ao tempo que lê, de quem se permite ler sem medo de interpretar, de quem se permite ler de forma polissêmica e que encontra no texto que lê várias vezes atravessadas, e que atravessam o leitor (AUTHIER-REVUZ, 1998), cruzando-se e tecendo para o leitor do momento uma interpretação de determinada história, que pode gerar outra interpretação a outro leitor, em um mesmo lugar, em um mesmo momento, porém, com outra formação sócio-histórica. A passagem de Chartier (1999), transcrita a seguir, sintetiza estas afirmações sobre a prática de leitura que

[...] é sempre apropriação, invenções, produção de significados [...]. Toda história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetivos lidos e as razões de ler (p.77).

Ao lermos, filiamo-nos ao que acreditamos, já que "o(s) sentido(s) atribuídos a uma realidade, a um texto, a um fato, corresponde(m) à verdade, e que essa verdade nos pertence" (CORACINI, 2005: 23).

Dessa forma, tomando um texto dramático para o trabalho com leitura em sala de aula, tomamos um texto repleto de lacunas, furos, brechas, buracos, frestas, que devem ser preenchidos, completados no imaginário do leitor enquanto lê. Assim, o leitor do texto teatral acaba por se tornar um encenador virtual de um espetáculo virtual (SANT'ANNA, 1995). Portanto, estamos falando de um texto aberto à intervenção de seus leitores que o completarão segundo seus respectivos imaginários.

Construir sentidos pela leitura do texto dramático é uma busca de entendimentos por vários elementos que ele oferece. Em um texto teatral há elementos que não são descritivos, como muitas vezes encontramos em um texto literário. Então, cabe ao leitor criar essa descrição, por em exercício sua criatividade, ancorado em sua formação sócio-histórica, para

dar vida ao drama, em primeira instância para ele próprio, por seu entendimento; então nasce um tempo, um espaço, personagens que não são rotulados, mas que surgem do imaginário: da leitura de quem está a ler. Segundo Cagliari (1998),

Quando lemos, precisamos interpretar algo pensado e formulado linguisticamente por outrem [...] Ao nos apropriarmos do texto, na leitura, após a decifração, normalmente acrescentamos nossa opinião, nossa meditação, nossos devaneios e às vezes, até modificamos o literal do texto. Isso tudo ocorre na nossa mente [...] (p.81).

Outra questão funcional do trabalho com o texto teatral diz respeito à necessidade de leitura criadora no ato de ler. Esse tipo textual não traz em seu cerne uma apresentação de antemão de como são, por exemplo, esses personagens que entrarão em cena. Contrário a isso, as características das personagens vão sendo descobertas enquanto se lê o texto teatral, enquanto se depositam interesses e envolvimento pela leitura que está sendo realizada. São as personagens que vão, aos poucos, apresentando-se para seus leitores, pontuando suas características físicas e psicológicas que podem se alterar ou não. Ball (2005), a este respeito, diz que a fala das personagens não traduz uma verdade fidedigna, absoluta, antes, ela traz contradições e ambiguidades próprias do discurso, do diálogo. Essa manifestação da personagem por meio do discurso, e o que nos leva, paulatinamente, à percepção de que ela (a personagem) é um ser com “vontade própria”, e que se traduz pela leitura de seu leitor. Esse movimento é o que instiga a descoberta. Afinal, o teatro estando em cena, ou apenas em seu texto dispensa o “preparar o leitor”, abrindo, assim, possibilidades para o surgimento de imagens em ação e em transformação, o que envolve o leitor, em especial as crianças.

Uma proposta pedagógica para o ensino de leitura deve acolher o que existe entre o discurso da oralidade e o discurso da escrita, conforme propõe Tfouni (2005), assim, a prática de ensino aconteceria menos rígida, e os alunos se entenderiam enquanto sujeitos que podem ter vez e voz na sala de aula. (ASSOLINI; TFOUNI, 2006, 2007). E isto depende da forma como o professor trabalha, não necessariamente do gênero textual que está sendo usado.

Se pensarmos a leitura como deveria acontecer, os fazeres pedagógicos são postos em questão, afinal, a interpretação de qualquer texto acontece (ao menos deveria) pelas vozes que ecoam em cada leitor. As experiências com leitura estão em cada leitor de forma única. Não há como cobrar dos alunos um sentido único, sendo que nem mesmo o professor sabe qual o sentido ao certo do autor que escreveu determinado texto. Perguntar: “o que o autor quis dizer com isso?”- e lhe cobrar um sentido parafrástico, é castrar do aluno suas leituras. Reverbel (1997 p.20) observa que “Quando é criado um clima de liberdade em sala de aula, o aluno expressa seus sentimentos e sensações sem medo de censura”.

Portanto, a inserção do trabalho com texto teatral pretende com que o leitor interatue com o texto, em sua versão impressa e, por consequência, com a atividade dramática que se projeta, a partir do texto. Assim, conseguimos atravessar pelo texto, pelas Artes Cênicas, pela literatura dramática e pela leitura – em sentidos vastos.

O leitor de teatro, escasso de recursos presentes em outros textos como na dissertação, narração, descrição... Percebe-se na necessidade de agitar sua imaginação, sob pena de permanecer impermeável ao texto (MOISÉS, 1969). Ainda, à luz de Moisés (1969) cabe afirmar que o texto teatral é um exercício constante de imaginação, de criação, pois sua natureza está associada ao ato de encenar pelo modo que interpreta. Portanto, o leitor do texto teatral, acaba por realizar uma leitura significativa e criativa, sem medo de dialogar com suas interpretações ou ainda com outros textos para que haja uma compreensão mais ampla.

Quanto ao diálogo com o texto teatral podemos aqui suscitar questões de diálogos possíveis que eles trazem. Pensando na estrutura de um texto que é uma peça de teatro, vemos que ele é construído de modo diferente dos demais, pois ele traz diálogos (das personagens,

entre si) e as didascálias (as ações, emoções, sensações que as personagens são tomadas e que estão ditas entre parênteses no corpo do texto) que são também diálogos, oferecem a oportunidade de lermos o texto vendo-o sob vários ângulos, podendo conversar com o texto: é como se adentrássemos o texto e pudéssemos passear por entre as linhas, ouvindo e vendo o que acontece com as personagens antes mesmo que aconteça. Um verdadeiro privilégio.

Ubersfeld (1978, 1980) alude para a leitura do texto teatral como uma leitura que prepara para as condições de produção de sentido. Assim, podemos levantar que tal leitura oferece uma gama de origem de sentidos, que envolve não só quem escreve o texto, mas quem o lê, quem o encena, quem vê a cena, enfim, que é capturado pela troca da produção de sentidos.

A produção de sentidos se dá pelo diálogo com o texto aberto, e não com o texto fechado, no caso, mostrado para os alunos, com sentido único. Conversando com o texto o leitor troca informações, acessando seus conhecimentos já obtidos, novos conhecimentos que o texto lhe traz, e conhecimentos que conversam com outros textos, que podem estar dentro do texto que está sendo lido, é o que Bakhtin (2004) chama de dialogismo na intertextualidade.

Esse sentido de dialogismo é mais explorado e conhecido e até mesmo apontado como o princípio que costura o conjunto de investigações de Bakhtin. Ponto de intersecção de muitos diálogos, cruzamento de vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificada, o texto, assim concebido, tem sua melhor representação [...] (BARROS, 1994, p.4).

A intertextualidade para Bakhtin nasce do diálogo, da troca dentro do texto, e então, reproduzindo e relacionando o diálogo com outros textos. O diálogo é a ação dramática, que situa sobre o percurso da história e sobre outras linguagens e elementos que estão no texto. É dessa relação de diálogos que serão transpostos para a encenação – no palco ou na imaginação – a interpretação dos leitores.

Assim, intenta-se por buscar os gestos de leitura que se tem frente a um texto teatral. Para tanto, torna-se imprescindível conhecer os gestos de quem trabalha assiduamente com textos de teatro. Portanto, foram elencados três grupos de teatro que trazem diferentes trabalhos em seus repertórios, assim, que possibilitarão conhecer diferentes maneiras de se ler, de se atualizar, de se criar, sobre as leituras que seus olhos se permitem. Os grupos escolhidos estão na cena histórica teatral há tempos, e fora escolhido, dentro de seus repertórios, um de seus trabalhos que traz em si gestos de leitura peculiares e enriquecedores, à saber: Grupo Galpão (Belo Horizonte) – “Romeu e Julieta” de William Shakespeare; Grupo XIX de Teatro (São Paulo) – “Arrufos” Criação Coletiva; e Grupo Ventoforte – “A História de um barquinho” de Ilo Krugli. Dialogando com os três grupos, visa-se buscar conhecer as formas como o texto sai das páginas para o palco e o que isso pode contribuir para novos olhares do trabalho com o texto teatral na escola.

Esta pesquisa de mestrado está em andamento, e tem como objetivo geral estudar os gestos de leitura possíveis sobre o texto teatral, e suas possibilidades de incorporação no contexto escolar.

Dentre os objetivos específicos, destacam-se: a) identificar possibilidades de leitura que são atribuídas ao texto teatral por grupos de teatro, que geram processos de troca, produção e criação cênica; b) incentivar e estimular o professor para a importância de incorporar atividades com textos teatrais no processo de ensino-aprendizagem, que contribuirão para a leitura polissêmica e dialógica.

O trabalho se traduz em uma pesquisa de caráter qualitativo com entrevistas semi-estruturadas que serão realizadas com atores e diretores dos grupos de teatro que fazem parte desse processo de pesquisa. A fundamentação teórico-metodológica em relação a este,

sustenta a ideia de que tal trabalho se baseia em leitura, análise, interpretação, fazer teatral, criação e produção de sentidos. Esse processo envolverá linguagem verbal (oral e escrita) para a constituição do *corpus* dessa pesquisa.

Os procedimentos metodológicos dar-se-ão da seguinte maneira: a) levantamento bibliográfico sobre a pesquisa na área de leitura, interpretação de texto, texto teatral e práticas pedagógicas relacionadas ao tema; b) encontros e entrevistas com os grupos de teatro, sobre seus processos de criação e produção que levam o texto teatral das páginas ao palco; c) Análise das entrevistas frente a busca de novos horizontes para o trabalho de leitura com textos teatrais em sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, as análises ainda não são profundas, mas, em linhas gerais, podemos pensar que a leitura quando vivenciada de maneira significativa pelo sujeito, torna-se prazerosa a quem dele recebe influências para a leitura, afinal, o sujeito é ele mais o que o “outro” lhe atravessa, o que faz com que ao significar, nos significamos, e assim, em nossos discursos, outros discursos são ditos (ALTHIER-REVUZ, 1998). Assim, essa pesquisa abre as cortinas de um novo palco, a fim de conhecer e compreender o que pode o texto teatral para abrir novos horizontes no cenário escolar, através da leitura que se esvai das páginas impressas, para a criação e permissão de produção de sentidos... De tantos sentidos.

Referências

ANASTASIOU, L. *Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.

ASSOLINI, F.; TFOUNI, L. *Letramento e trabalho pedagógico*. Revista Moçambras. vol. 1, nº 1, 2006/2007. Publicação eletrônica. www.moçambras.org.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. [trad. Cláudia Pfeiffer et alii] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

COELHO, A. F. F. C. *Introdução do texto literário ou dramático no jogo com crianças*. São Paulo: ECA-USP (Dissertação de mestrado), 1989.

BALL, David. *Para trás e para frente: um guia para leitura de peças teatrais* – trad. Leila Coury. São Paulo. Perspectiva, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. ; FIORIN, J. L.(Orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994.

CAGLIARI, L. A respeito de alguns fatos de ensino e da aprendizagem da leitura pelas crianças na alfabetização. In: ROXO, R. *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHARTIER, R. *Práticas da leitura* (org). São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CORACINI, M. Concepções de leitura na (pós) modernidade. In: LIMA, Regina C. C. P. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, p. 15-44, 2005.

JAPIASSU, R. *Metodologia do ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Texto e jogo*. São Paulo: Perspectiva/ Fapesp, 1996.

KRAMER, S. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo, SP: Ática, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-80.

MOISÉS, M. *A literatura brasileira – o simbolismo*. Cultrix, 1969.

PACÍFICO, S.; ROMÃO, L. *Era uma vez, uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PUPO, M. L.S. B. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. São Paulo: ECA-USP (Tese de livre docência), 1997.

REVERBEL, O. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

_____. *Um caminho do Teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1997.

RIOS, T. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo, Summus Editorial, 1978.

SPOLIN, V. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula: uma manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SANT'ANNA, Catarina. "Teatro na escola: viver o paradigma holonômico na educação". In: *Revista de Educação Pública*. (4):5:33-45, Cuiabá, Edufmt, jan./jun. 1995.

TFOUNI, L. V. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, n. 18, 2005. p. 127-141.

UBERSFELD, A. *Lire le Théâtre*. Paris, Éditions Sociales, 1978.

_____. Le texte dramatique. In: COUTY, D.; REY, A. (orgs.) *Le Théâtre*. Paris, Bordas, 1980.

ZABALLA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRANSGRESSÃO NA ESCOLA

Francis Roberta de Jesus¹

Resumo

O presente texto explicita uma narrativa que faz parte de um estudo constituinte de uma dissertação de mestrado, problematizando experiências vivenciadas por e com crianças de uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, ao longo do ano letivo de 2010. A pesquisadora atuou como professora polivalente da turma em questão. As vivências estão descritas a fim de abordar conteúdos iniciais de fundamentos da Geometria, propostos oficialmente por um plano municipal de ensino para a série/ano/idade(s), que foram abordados segundo uma perspectiva transgressiva em relação à disciplinaridade imposta às práticas escolares de conhecimento e que se estendem às formas de ver, conceber e abordar atividades humanas do lado de dentro e do lado de fora, como forma diversa de pensar os processos de ensino e de aprendizagem, bem como o mundo e suas possibilidades de constituições. Para tanto, os percursos seguidos foram negociados em momentos de problematizações com a turma, orientados segundo bibliografia específica de questionamento das práticas escolares tais quais se dão naturalizadamente – como as formas disciplinares do conhecimento, à lembrança das práticas acadêmicas – e de invenção de possibilidade de reinvenção dessas práticas, a fim de valorizar as práticas socioculturais que não encontram fim unicamente em âmbito escolar.

Palavras-chave

Transgressão; práticas socioculturais; séries iniciais; geometria.

Abstract

This text presents a narrative that is part of a study constituent of a Master dissertation, questioning experiences of and with children in a class of 3rd year in the elementary school, during school year in 2010. The researcher served as a multipurpose classroom teacher in question and the experiences are described in order to address the initial contents of the foundations of geometry, officially proposed by a local educational plan for the grade /year / age (s), which were dealt second a transgressive perspective in relation to disciplinary practices, imposed on school knowledge and extending to the ways of seeing, designing and addressing human activities inside and outside school, as a different way of thinking processes of teaching and learning as well as the world and its possibilities of constitutions. For this purpose, the paths followed were traded at moments of problematization with the class, oriented in specific literature, questioning such school practices which give naturally - such as disciplinary forms of knowledge, in resemblance with academic practices - and the possibility of invention and reinvention of these practices, in order to enhance the socio-cultural practices that are not so alone in the school..

Keywords

Transgression; socio-cultural practices; elementary school; geometry.

¹ Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP.

Introdução

Sob uma perspectiva transgressiva das práticas sociais, nossa intenção com este *breviário de um famigerado ditirambo* (grifo da autora), a saber, o da transgressão, é o exercício de direção de um olhar diferenciado para as práticas socioculturais. Neste sentido, a proposta é a de transgredir através do processo de problematização de práticas socioculturais, proporcionando assim a constituição de um cenário em que os debates de imagens, significados, ideários crenças, concepções, atuem enquanto processos outros de significação, em que aprender seja aprender a ver de outras maneiras, também, e não somente de forma única, singular, a hegemônica, de acordo com as significações maiores (CLARETO, 2009).

Por práticas socioculturais, estamos entendendo um conjunto articulado e intencional de ações individuais ou coletivas que retiram as suas significações do jogo discursivo constituído na (e constitutivo da) atividade que define a existência social dessa prática e da própria comunidade que a realiza. Tais práticas são sempre condicionadas por instituições sociais, isto é, por conjuntos dinâmicos de normas de qualquer natureza que organizam e condicionam (restringindo, possibilitando ou delimitando) as relações sociais no interior dessa comunidade, bem como todos os demais tipos de relações simbólicas – nela inclusas as relações de poder – que os sujeitos estabelecem entre si, com a natureza e com o conjunto de artefatos mediadores dessas relações (MIGUEL, 2010, p. 11-12).

Dessa forma, as práticas socioculturais são jogos idiossincráticos, complexos, articulados, regrados, mutáveis, imprevisíveis e contraditórios, constituídos não só por ações socioculturais, mas também por outros elementos situados e dinâmicos que estabelecem relações entre si; jogos estes constitutivos de (e constituídos por) relações sociais múltiplas e conflituosas que uma comunidade, através das práticas que realiza, estabelece não só com os seus integrantes, mas também com os integrantes de outras comunidades, visando à obtenção de certos propósitos compartilhados definidos, sobretudo, pela natureza da própria atividade que desenvolvem. “Nesse sentido, uma atividade humana é sempre produtora de objetos culturais” (p.09), tais como os significados, as aprendizagens (Fontana, 2002). E se as práticas, as situações, as regras, valores, intenções, desejos, poderes, resistências, sujeições e os sujeitos não são corpo em uníssono, há que se considerar que os significados também não o são. As formas de ver também não o são, ainda que haja forças sociais que atuem no sentido disciplinarizador (Fontana, 2002; Soares, 2002) desses elementos.

A transgressão, neste sentido, se dá na forma de olhar os processos de significação. Embora haja significados comuns e partilhados, podem ser problematizados. Podem ser desconstruídos e reconstruídos para se saber o porquê se pensa de determinada maneira, ou ainda, descobrir diferentes formas de pensar e as razões disto. E isto, em prática, seria ver de outras maneiras, conhecer outras ópticas, numa forma de vida problematizadora e crítica, e, portanto, transgressiva.

Essa forma de vida não teria a função de produzir manadas convencionais de verdade, a exemplo do texto da Lya Luft² e hegemonias, a exemplo do texto de Carmen Lúcia Soares

² A saber, a obra “Pensar é transgredir”: “Não lembro em que momento percebi que viver deveria ser uma permanente reinvenção de nós mesmos (...). Pensar pede audácia, pois refletir é transgredir a ordem do superficial que nos pressiona tanto (...). Os ganhos ou os danos dependem da perspectiva e possibilidades de quem vai tecendo a sua história. O mundo em si não tem sentido sem o nosso olhar que lhe atribui identidade, sem o nosso pensamento que lhe confere alguma ordem. Viver, como talvez morrer, é recriar-se: (...). Para viver

(2002), porém, outra maneira de conceber e praticar a existência humana, no dizível, no indizível, no visível e no invisível, no tangível e no intangível, no sensível e no insensível e no mais que haja entre essas dimensões, sob uma perspectiva não polarizante. Ou seja: modos outros de ver e conceber a vida e suas dinâmicas e assim, também o entrelaçamento entre formas de vida, cultura, visões de mundo e linguagem (MIGUEL, MOURA e VILELA, 2010, p. 10).

É, portanto, uma prática em certo sentido revolucionária, ao instaurar os plurais das vidas, os plurais dos olhares, os plurais das significações, os plurais das práticas, os plurais das éticas, os plurais das políticas, os plurais dos diálogos, os plurais dos sentimentos, os plurais dos pensamentos, os plurais das linguagens, exercitando “uma resistência, que se dá mesmo imbricadamente na literatura maior: resistir é escapar, é dar vazão às linhas de fuga que subvertem o instituído, colocando-o em movimento. O revolucionário é o que move, o que movimenta. (CLARETO, 2009, p. 02), em oposição a um movimento maníaco e maquínico de constituição da vida ou das formas de vida. Assim, a vida adquire outro status: mais complexo!

“Vida como variação de modos de existir, não apenas como vida biológica. Vida como diferença, multiplicidade e não como repetição do mesmo. Vida como agenciamentos outros, não como manifestações do mesmo. Resistência ao espírito de rebanho, diria Nietzsche, à mesmice” (CLARETO, 2009, p. 09).

E de manada, diz Luft (2010).

E assim, produzir modos de existir. De inventar, de criar e não só de repetir. De produzir esses modos e ser por eles produzidos, escapando à forma única e comum (tal qual se dá e tal qual está a vida e seus modos de produção, inclusive de retificações) de vida, de pensamento, de ação. E a isto pode-se designar a arte de criar; é inventar-se, é dizer-se de outra maneira no mundo, é existir de outra forma, em outros moldes, (des)moldes ou ainda, sem moldes e subverter as formas “manalizantes” (grifo as autora) da vida, do nela ser, nela estar. E instaura-se outro devir de existência humana.

Então, abre-se espaço para uma perspectiva sociocultural (Miguel e Moura, 2010) das práticas sociais, em qualquer espaço social de atividades humanas, através das quais, em seus desdobramentos, a aprendizagem se dê em meio a práticas de problematizações que permitam aos sujeitos *verem de outras maneiras* (Miguel, Vilela e Moura, 2010b, p.01) e “realizarem surpreendentes justaposições, tomando como referência valores que possibilitem um exercício de pensamento não restrito à rigidez da forma lógica, amarrada por princípios” (Miguel, Vilela e Moura, 2010, p.10-11). Sob essa perspectiva teórica, a transformação/ transgressão se daria no sentido de seguir em direção às práticas que buscam sentidos para a mobilização de objetos, sujeitos, propósitos, valores, histórias, crenças, desejos, afetos, significados, articulações, contradições, multiplicidades, assimetrias e poderes.

Assim, diversas maneiras de práticas de mobilização de significados e formas de ver se expressariam de formas mais infringentes e exprimíveis, produzindo objetos culturais das

de verdade, pensando e repensando a existência, para que ela valha a pena, é preciso ser amado; e amar; e amar-se. Ter esperança; qualquer esperança. Questionar o que nos é imposto, sem rebeldias insensatas mas sem demasiada sensatez. Saborear o bom, mas aqui e ali enfrentar o ruim. Suportar sem se submeter, aceitar sem se humilhar, entregar-se sem renunciar a si mesmo e à possível dignidade. Sonhar, porque se desistimos disso apaga-se a última claridade e nada mais valerá a pena. Escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar, seja lá no que for. E que o mínimo que a gente faça seja, a cada momento, o melhor que afinal se conseguiu fazer”.

formas de vida que podem ser vistas como aspectos de atividades humanas acionadas a partir de um conjunto de práticas sociais (Miguel e Vilela, 2008).

Seria, portanto, um movimento transformador: a instauração de práticas socioculturais que envolveriam instituições sociais, diferentes atividades humanas, contextos, comunidades de prática, crenças, intencionalidades e sujeitos sociais, singularidades e coletividades.

Este seria um olhar conectado a diferentes esferas de atividade humana, e não como algo que só se manifesta na clausura do unísono, porém na necessidade também de questionamentos e transformações das ideologias que fundamentam essas práticas e esquadrihar outros contornos, desenhos, silhuetas de mobilização que envolvam o sujeito e as formas de viver de modo mais amplo, mais completo, mais íntegro, – por maior pretensão que isto possa parecer –. Daí lugar também para a criatividade, para o re-criar, para a multicontextualidade (Clareto, 2009), para práticas de liberdade, autonomia, diversidade, linguagens, produções, construções, novas regras, novos usos, novos jogos (Miguel, 2010), novas respostas, novas leituras, diferentes sentidos, diferentes soluções, diálogos e para uma nova estruturação da realidade que envolva a mobilização colaborativa de diferentes áreas e formas de conhecimentos, saberes, ações, linguagens.

Seria, então, um processo de desconstrução das relações com as práticas sociais de mobilização cultural de conhecimentos, por exemplo, tais como se dão na atualidade, de maneira geral, a fim de reconstruí-las de modos diferentes e com a dimensão crítica, transgressora!

As experiências

Sob a perspectiva acima delineada, foi iniciado um trabalho com crianças cursantes do 3º ano de Ensino Fundamental I, na Rede Municipal de Vinhedo (São Paulo), durante o ano letivo de 2010. A turma era constituída por 28 alunos cuja idade média era de aproximadamente nove anos.

O conteúdo a ser trabalhado nas disciplinas, em comunicação com as implementações nacionais e estaduais, incluindo livros e materiais de apoio didático, foi pontuado e discutido em reuniões de formação docente propostas pela Secretaria Municipal de Educação, definindo o conteúdo a ser trabalhado em cada uma das séries do ensino obrigatório, constituindo, assim, o Plano Municipal de Educação (Secretaria de Educação do Município de Vinhedo, 2010) como um todo.

Mediante a necessidade de apresentar registros comprobatórios da abordagem desenvolvida junta aos alunos, o Plano foi tomado como norteador do trabalho em sala. Nele, os temas estavam listados e, dentre estes, a geometria. Geometria plana nos 1º e 2º bimestres e geometria espacial nos 3º e 4º. No livro didático adotado para o ano letivo do 3º ano, quatro páginas davam conta de todo este conteúdo. Assim, constituiu-se o cenário para o desenvolvimento uma prática docente diversa, uma vez que as disposições citadas não foram concebidas como suficientes para um trabalho significativo, ao menos sob a óptica docente.

Sendo assim, iniciou-se um trabalho experimental com as crianças, a fim de contemplar o conteúdo citado, relativo à geometria. Neste sentido, o trabalho de exploração de dimensões do pensamento geométrico cursou o seguinte percurso:

Os momentos cujo tema de estudo era a geometria ganhava lugar em espaços diversos: na sala de aula e fora dela (quadra, pátio, refeitório, ruas do bairro e locais de estudo do meio), ao longo do ano letivo de 2010. O caderno designado para anotações e registros era o de Matemática, contudo, não foi dada designação para as aulas destinadas a este tema. As atividades desenvolvidas foram registradas através de vídeos, fotografias e produções subjetivas das crianças e de outros participantes.

Neste contexto, foram organizados espaços de discussão, a fim de introduzir ou disparar reflexões de construção e participação coletivas, objetivando a abordagem de determinada dimensão do campo geométrico, bem como da maioria dos temas estudados em todas as disciplinas da série, a saber, Matemática, História, Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Educação Física, sendo a professora polivalente - o caso da autora -, responsável pela ministração de todas, exceto as últimas três, cujos professores responsáveis são especialistas das áreas.

A primeira abordagem ocorreu a partir da proposta de problematização da atividade de representação de objetos e paisagens através de imagens, emersa do estudo acerca de práticas de transporte de materiais (necessidades de transporte, meios, formas, técnicas, tecnologias - disto surgiu o tema de estudo “o sonho de voar”, que culminou num projeto sobre pipas e aviões, com duração de um semestre). Ao discutirmos formas tais como os homens podem realizar tal atividade na atualidade, os alunos citaram a prática sociocultural do desenho, inclusive. Neste sentido, opinaram e pesquisaram razões e necessidades que conduziram à criação histórica do desenho, bem como formas distintas de representações, culturas de representações e registros através de desenhos, relações com necessidades, crenças, intenções e práticas outras. Com isto em mente, foram desafiados a observar objetos presentes em seu dia a dia, a fim de representá-los em alguma situação subjetiva de uso. Com seus desenhos em mãos, a discussão passou a se desenrolar em torno dos recursos/técnicas necessárias para se desenhar, até o momento em que um dos alunos contribuiu da seguinte maneira: “Eu desenhei a rua da minha casa, porque eu passo por lá todos os dias, para fazer várias coisas: vir à escola, ir para a casa dos meus amigos, brincar, esperar minha mãe, ir para Vinhedo. E para fazer o meu desenho, eu olhei as coisas que eu queria desenhar e fui fazendo assim... tipo quando a gente contorna um desenho. A gente faz o contorno e depois pinta dentro” (Ryan, 8 anos).

Este foi visto como o momento propício para problematizar o termo “contorno” enunciado por Ryan. “É uma linha que a gente usa pra fazer de conta que está mostrando uma parte do desenho. A perna da carteira, por exemplo.” (explicou Édylla, 9 anos, riscando uma reta vertical no ar com o dedo). A partir do compartilhamento de tais conceitos, foi iniciado um trabalho sobre linhas. Este trabalho teve como elementos constituintes atividades manuais, tais como com fitas e barbantes, a fim de observar as linhas e seus movimentos. Disto, os alunos criaram aquilo que denominaram “a dança das linhas”, a saber, o estudo por eles delineado em relação às linhas, constituindo concepções expressadas e termos tais como: “quando a gente contorna um objeto, as linhas vão mudando: tem vezes que são retas, para cima ou para baixo... tem assim também ó (demonstração diagonal com o braço)” (Matheus, 8 anos), “tem linhas que fazem ondas” (Joyce, 8 anos), “tem vezes que elas se encontram e formam uma forma!” (Ryan). A partir dessas descobertas, os alunos passaram a usar fitas e barbantes para verificar formas regulares ou não de objetos, bem como a comparar suas características: “nesta forma aqui, todas as linhas são iguais” (Larissa, 8 anos).

Dessa maneira foram sendo constituídos os percursos geométricos da turma e por ela, até que Émerson levantou um problema: “E o círculo? A gente precisa de quantas linhas para formar um?” Tentando sanar a dúvida do colega, Geovana (11 anos) pediu um pedaço de barbante, foi até o lixo, o circundou aproximadamente pelo meio com a linha, deixando o desenho formado sobre o chão, explicando que “não são muitas linhas, mas uma só, em que as pontas se juntam. Está vendo aqui?”

Ryan citou que circunferência tinha relação com a discussão e que em Salvador (cidade onde cursou a série até meados do ano), ele havia estudado isto em Geometria. E então, mediante tantas dúvidas e posicionamentos, foram feitas consultas a livros didáticos, enciclopédias, Internet e livros de literatura, a fim de registrar um percurso de descobertas, aprendizagens e vivências acerca dos percursos históricos e humanos relacionados às

definições formais de círculo e circunferência, contudo, com outros significados, a saber, múltiplos, plurais. Este percurso foi alargado com uma indagação de Matheus, numa das rodas de problematização: “Eu peguei um livro na biblioteca que fala da forma que a gente chama de quadrado. O nome do livro é ‘O pintinho que nasceu quadrado’³ (Alexandrino e Chamliam, 2007)”.

O aluno, muito participativo, expressou grande entusiasmo ao compartilhar o achado com sua turma, relacionando um livro de literatura aos estudos que estavam realizando. Depois de apresentar à turma, Joyce iniciou uma interlocução: “Aí fala que o pintinho é quadrado, mas ele não é!”. A questão foi aberta para discussão geral e, para reforçar sua argumentação, Joyce pegou uma caixinha de giz, recortou a tampa e afirmou: “Isso aqui tem uma forma de quadrado. Estão vendo? As linhas são todas iguais e tem quatro pontas”. Pegou outra caixinha, fechou a tampa e disse: “Agora isso daqui é diferente daquele. O pintinho é assim. Esse é gordinho, vocês estão vendo? É tipo caixa. Tem que juntar vários quadrados e dá pra pôr coisas dentro. Mas às vezes não dá, né? Porque tem um parecido também, mas que é diferente tipo este, - neste instante, ela pegou um sólido cúbico dentre os materiais disponíveis para manipulação num canto da sala -, que está fechado e cheio”.

As problematizações alcançaram este nível de argumentação, através do qual Joyce convenceu seus colegas das semelhanças e diferenças entre a nomenclatura e a imagem que estavam dispostas no livro do pintinho, trazido por Matheus.

A partir disto, aproveitando os momentos do “alguém conta” (grifo da autora) a saber, leituras realizadas pelos alunos na biblioteca, além das horas dos contos da professora e dos alunos inscritos numa lista de leitura, que eram diários, contava com uma leitura coletiva em que todos liam e contavam uma história em uma leitura não sistematizada em forma e conteúdos, que se fazia no contato direto e livre dos alunos com os livros diversos. Podiam pegar o livro que quisessem, começar a ler um, parar, ler outro, iniciar pelo fim, ver figuras, folhear, ler livros por completo, tudo no desenrolar de um fazer acontecer o gostar de ler, do ato de ler enquanto prazer, diversão, deleite (Guedes-Pinto, 1996). Nesse momento, o aluno tinha diversas possibilidades de relações, dentre as quais a de exercer o papel de sujeito de ações, de leitor para si próprio e de leitor para outros colegas, em torno de um único interesse: a leitura, uma vivência geradora de prazer, de autonomia e de atuação de sujeitos numa prática social, numa prática cultural.

Conforme as leituras eram realizadas, os alunos comentavam relações suas com as linhas e outros aspectos problematizados em sala. Até que chegou a leitura da “Colcha de retalhos”⁴. Enquanto desta leitura, as crianças comentavam as ilustrações e histórias. Vanessa (8 anos), comentou nesta leitura que sua mãe era costureira. “Ela vai até a fábrica de tecidos que tem no bairro aqui do lado e pega os restos de tecido que sobram da fábrica. Então ela corta os panos em quadradinhos e costura, um no outro e fica tudo grudado, como se tivesse cola. Vários quadradinhos juntos formam uma colcha grande. Eu tenho uma. Minhas irmãs também”.

³ Livro de literatura infantil, classificado como fábula contemporânea (sinopse da Livraria Resposta, disponível em: www.livrariaresposta.com.br), cujo tema pode ser entendido como sendo a diversidade: “Carola botara um ovo quadrado! Impedida de ficar no galinheiro, parte, com firmeza e coragem, em busca de um lugar onde seu filho possa ser criado com dignidade e respeito. A leitura dessa criativa fábula contemporânea possibilita uma reflexão sobre o comportamento humano e a construção de uma sociedade mais solidária e mais justa”.

⁴ SILVA, N. R.; SILVA, C. C. São Paulo: Editora do Brasil, 2008. Livro de literatura infantil, que faz um interessante movimento de constituição de uma colcha de retalhos, movimento através do qual os personagens costumam lembranças junto aos retalhos, compondo histórias de vidas que se interseccionam. “Nesta história, são resgatados os valores das memórias que fazem parte da constituição da identidade de cada um” (Excerto da sinopse da Livraria Cultura, disponível em: www.livrariacultura.com.br).

Com a apresentação da descrição de uma prática social por parte de uma criança, tal prática passou a ser problematizada: que atividade e conhecimentos estão envolvidos na prática de costurar? Como surgiu esta prática? Como ela se desenrola em nosso país? E em diferentes povos? Quem são as pessoas que costuram no bairro? E na fábrica de tecidos? Como é a rotina dessas pessoas? Como é essa prática na vida cotidiana? Como faremos para reformar a bandeira da escola? Como consertar os uniformes da fanfara que foram rasgados num arrombamento à escola no final de semana?

Tal problematização foi estendida a várias atividades que envolviam o cotidiano das crianças. A mãe de Vanessa veio à escola, tanto falar de sua profissão e de contextos outros em que essa prática toma lugar em sua vida, tais como ensinar costura e como compor uma colcha de retalhos, por exemplo. Tal atividade teve como expressão uma exposição das colchas da mãe da aluna e de um trabalho envolvendo aspectos artísticos, resultando na exposição intitulada “A dança dos quadrados”, por parte dos alunos.



Figura 1.
“Dança dos quadrados”.
Produções dos alunos relacionadas aos estudos dos quadrados (quadriláteros, triângulos e polígonos).

Tomando as caixas também citadas por Joyce, um percurso semelhante de problematização foi trilhado, a fim de investigá-las a partir de seus usos, em diferentes contextos de práticas socioculturais, bem como as caixas tomam distintas significações, de acordo com tais contextos. Um dos estudados pela turma, por exemplo, foi a prática de estocagem e como ela se desenrola em diferentes situações contextuais. Para tanto, foram buscadas as histórias dessas práticas, como profissão e comercializações (armazenagem em portos, lojas, supermercados, almoxarifados, dispensas), modos de fazer, relações com trabalhos de renomados artistas plásticos de diferentes perspectivas estéticas e poéticas (Marcon, Sol Lewitt, Tarsila do Amaral, Escher, Weizman, Gonçalo Ivo, Milhazes, Romero Britto, Marina Leal, Picasso, Volpi, Riscalla, Beaver, etc.), bem como grafiteagem, artesanatos, designs, exposições itinerantes e de rua. Histórias (diferentes culturas, modos de fazer caixas - planificações, materiais, formatos, construções, representações, diferentes modos de usos, literaturas (livros infantis, poesias, textos informativos, cordéis), artes corporais também foram tomados como ferramentas para abordagem da problematização acerca dos usos de caixas e as distintas significações que podem tomar, de acordo com o contexto, com a situação:



Conclusão

- O que foi isso?

Atividades com diversas vivências dialogais, guiadas por regras também diversas, imbricando práticas de vida, vivências diversas, segundo a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós: encantamentos de crianças, encantamentos de artes, encantamentos de Picasso, encantamentos de formas de vida, encantamentos de ensino, encantamentos de aprendizagem, encantamentos de estudos, encantamentos de descobertas, encantamentos de experiências, encantamentos de formas outras de ver, encantamentos de formas outras de conceber, encantamentos do não mais querer parar de conhecer....

Jogos que permitiram compreender o que são práticas sociais e alguns dos processos intrínsecos a elas. Um diálogo problematizador contínuo com as demais práticas socioculturais que se realizam na vida afora e seus processos de constituição.

Sendo assim, a dinâmica vivenciada tomou como base um dos conteúdos a serem desenvolvidos num plano anual municipal de ensino. Cada conteúdo era mobilizado a partir de problematizações em rodas de discussões instauradas em torno de um tema gerador, a exemplo das práticas de estocagem como ponto de partida, passando pelas práticas de uso de caixas em diferentes culturas e contextos, alcançando práticas que envolvem modos de construções de caixas. Com isto, os alunos discutiram os temas em pauta, realizaram pesquisas em diferentes áreas - como modos de olhar para a prática em pauta - e realizaram atividades possibilitadoras de problematizações mais aprofundadas ou ainda, de sistematização, uma vez que eles próprios nomeavam e observavam aspectos, contudo, tomavam contato com outras formas de nomenclaturas, abordagens, formas de ver e conceber

os temas estudados. Uma ilustração disto, já citada acima, é a denominação “linha”, por exemplo, para o termo “aresta”, “pontas” para a designação “vértices”, “caixa redonda” para “cilindro”, “caixa de chapéu” para “cone”, etc. A comunidade terminou por se envolver neste processo, uma vez que, no caso das caixas, por exemplo, foi realizada uma exposição apresentando diferentes formatos de caixas, em cuja pesquisa e acervo as famílias e as crianças tiveram participação ativa na constituição e observação de semelhanças e diferenças, os diferentes usos de diferentes formatos de acordo com os contextos situados de práticas; também estabeleceram contatos para diálogos com artesãos locais, fábricas, comerciantes. E, dessa maneira, se deu o percurso da turma ao longo de uma geometria atribuída a alunos cursantes do 3º ano do Ensino Fundamental I: transgredindo os limites da disciplina, do formalismo de si por si, da escola, do tradicionalismo, da segmentação, dinâmica esta considerada como uma arte.

Contagem

*“Você já contou estrelas? E nuvens? E passarinhos?
Já contou quantos dedinhos têm os pés das centopeias?
Já contou quantas histórias cabem dentro das ideias? Já
á pensou quantas bestagens podem ser inteligentes?
Já contou quantos gemidos cabem numa dor de dente?
Já pensou quantas mentiras escondem certa verdade?
Quantas grades e gaiolas trancam a nossa liberdade?”*

Sylvia Orthof

Referências

- Chamliam, R. (2007). *O pintinho que nasceu quadrado*. São Paulo: Global.
- Clareto, S. M. (2009). *Tamanho do infinito: educação matemática, inventividade e resistência*. In: IV Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Brasília: Universidade Católica de Brasília.
- Fontana, R. A. C. (2002). *O corpo aprendiz*. In: Carvalho, I. M. e Rubio, K. (orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, p. 41-52.
- Freire, P. (1997). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gobbi, M. A. (1997). *Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*. Campinas: Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas – dissertação de mestrado.
- Guedes-Pinto, A. L. (1996). *A hora do conto: momento de prazer, trocas, aprendizagem e cumplicidade*. In: **Revista da Educação**. nº 03. Campinas: Sindicato dos trabalhadores no serviço público municipal de Campinas.
- Junior, H. B. (2008). *E um rinoceronte dobrado*. São Paulo: Projeto Editora.
- King, S. M. (1995). *O homem que amava caixas*. São Paulo: Brinque-Book.
- Luft, L. (2010). *Pensar é transgredir*. Website: http://www.pensador.info/autor/lya_luft.

Miguel, A. et al. (2004). *A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização*. **Revista brasileira de educação**. n.27, set./dez, p. 70-210.

Miguel, A. (2005). *História, filosofia e sociologia da educação matemática na formação do professor: um programa de pesquisa*. **Educação e Pesquisa** – Educação Matemática em perspectiva. vol. 31. n.01, p. 137-132.

Miguel, A. e Vilela, D. S. (2008). *Práticas escolares de mobilização de cultura matemática*. In: **Cadernos Cedes – Ensino de Matemática em debate: sobre práticas escolares e seus fundamentos**. vol. 28 /n. 74 – jan/abr., p. 97-120.

Miguel, A. (2010). *Percursos indisciplinados na atividade de pesquisa em história (da educação matemática): entre jogos discursivos como práticas e práticas como jogos discursivos*. In: **Bolema: Boletim de Educação Matemática**; vol. 23, nº 35a. Website: <http://www.rc.unesp.br/igce/matematica/bolema/site35a/1-%20antonio%20miguel.pdf>

Miguel, A. e Moura, A. R. L. (2010). *Avaliação sistêmica em matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões*. In: Cunha, A. M. O. et al. (orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo horizonte: Autêntica, p. 647-671.

Miguel, A., Vilela, D. S. e Moura, A. R. L. (2010). *Problematização nas práticas escolares de mobilização de cultura matemática*. Texto integrante do painel intitulado *Tensões metodológicas na prática educativa e na pesquisa em educação matemática*. In: Dalben, A. I. L. F. et. (orgs.). *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XV ENDIPE)*.

Miranda, D. S. *Cultura* - entrevista cedida ao almanaque abril em fevereiro de 2003. Website: <http://www.almanaquebrasil.com.br/papo-cabeca>.

Orthof, S. (1991). *A poesia é uma pulga*. São Paulo: Atual.

Picasso, P. (2011). *Figuras na praia*. Website: www.archweb.it/arte/artisti_p/Picasso.

Soares, C. L. (2002). *Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo*. In: Carvalho, I. M. e Rubio, K. (orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, p.53-74.

COMPREENSÕES DE LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana Mara Koerner¹
Denise Pollnow Heinz²

Resumo

O objetivo do presente artigo é apresentar alguns resultados de uma pesquisa feita com professores acerca de suas práticas de leitura e de escrita. Foram 116 professores da Educação Infantil que responderam a um questionário, caracterizando a pesquisa como do tipo *survey*. Aqui serão apresentados os dados relativos a três questões voltadas para sua compreensão quanto à importância da leitura e da escrita no cenário atual e quanto ao que reconhecem sobre letramento. Os resultados indicaram que os professores estão tendo contato com as teorias do letramento, compreendendo a função social da escrita e a necessidade de envolvimento dos sujeitos em tais práticas. De muitas respostas depreende-se a crença em um poder transformador da escrita, não só na esfera individual, mas, principalmente, na sociedade. A maioria compreende que a escola tem uma significativa contribuição a dar na formação de sujeitos letrados, à medida que oferece possibilidades de contato com diferentes materiais escritos. Os principais autores que embasaram este trabalho foram: Nóvoa (2008) e Graff (2006).

Palavras-chave

Professores; leitura; letramento.

Abstract

The aim of this paper is presenting some results of a survey of teachers about their practices of reading and writing. There were 116 kindergarten teachers who answered a questionnaire, characterizing the survey type. Here are presented the data of three issues, focused on their understanding of the importance of reading and writing in the current scenario and what they recognize about literacy. The results indicated that teachers are having contact with the theories of literacy, understanding the social function of writing and the need for the involvement of individuals in such practices. In many replies it appears a belief in the transformative power of writing, not only on individual, but mainly in the society. Most of the individuals understand that the school has a significant contribution to give in the formation of literate people, as it offers opportunities to contact various written materials. The main authors that supported this work were: Nóvoa (2008) and Graff (2006).

Keywords

Teachers; reading; literacy.

¹ Doutora em Linguística Aplicada à Língua Materna pela Universidade Estadual de Campinas, professora nos Cursos de Letras e de Pedagogia e no Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville, pesquisadora e extensionista.

² Graduada em Pedagogia pela Universidade da Região de Joinville, aluna do Mestrado em Educação da referida instituição, professora do Ensino Fundamental.

Introdução

Uma das principais tarefas conferidas ao professor, especialmente aquele da área da linguagem, é a de possibilitar que o seu aluno torne-se um sujeito leitor, que aprecie boa literatura, que sinta prazer no ato de ler. Considerando-se a crescente difusão de materiais escritos e a ampliação considerável das práticas sociais com a escrita nas quais os estudantes poderão (ou não) se envolver, a tarefa do professor também se amplia, não se limitando tão somente à formação de um sujeito leitor essencialmente de literatura, mas de variados textos de diferentes gêneros discursivos. Tais afirmações parecem óbvias quando se pensa em Ensino Fundamental, mas o que dizer da tarefa incumbida ao professor da Educação Infantil no que se refere à formação do sujeito leitor? Não é tarefa deste professor promover a alfabetização dos seus pequenos alunos, mas qual é, então, a sua contribuição? De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Introdução (1998, p.30),

O professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.

A escrita constitui-se no principal objeto de conhecimento trabalhado pela escola, em todos os níveis, o que inclui a Educação Infantil. A criança ingressa no espaço escolar não só para atender a uma exigência legal, mas para adquirir as habilidades necessárias à sua inserção na dinâmica de uma sociedade grafocêntrica. O tempo da Educação Infantil é o tempo da familiarização com o universo da escrita, em que os múltiplos símbolos (letras) que cercam as crianças em quase todos os espaços sejam reconhecidos em sua função de portadores de um dado significado e, como tais, de provocadores de ações sociais. Para algumas crianças, ações com vistas a esta familiarização apenas significarão a continuidade do que já veem acontecendo no ambiente familiar. Como nos diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Conhecimento de mundo (1998, p.121/2),

(...) grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando a permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos. Elas começam a aprender a partir de informações provenientes de diversos tipos de intercâmbios sociais e a partir das próprias ações, por exemplo, quando presenciam diferentes atos de leitura e escrita por parte de seus familiares, como ler jornais, fazer uma lista de compras, anotar um recado telefônico, seguir uma receita culinária, buscar informações em um catálogo, escrever uma carta para um parente distante, ler um livro de histórias etc.

Esta pode ser a realidade para “grande parte”, mas há outra parte (não tão pequena!), em que ações escolares significarão a abertura a um mundo estranho, mas absolutamente necessário. Assim, pode-se dizer, que independentemente do nível de ensino, o objetivo seria

sempre o envolvimento do sujeito aprendiz em variadas práticas sociais com a escrita, com vistas ao seu letramento e a sua participação efetiva em variados eventos sociais.

E aqui é preciso reconhecer o papel a ser exercido pelo professor, aquele que dá visibilidade à criança acerca da função da escrita em sua vida. O que cabe a esse professor da Educação Infantil? Talvez mais do que em qualquer outro nível, a ideia da mediação seja um conceito absolutamente inerente ao fazer pedagógico. É preciso que o professor perceba claramente qual a relação de uma prática voltada para os usos sociais da escrita com o processo de formação de um sujeito letrado. Contudo, para que possa, de fato, dar a sua parcela de contribuição, é preciso que tenha clareza das noções que nortearão suas ações. Para tal, é preciso lhe dar voz, deixar que explicita suas dúvidas, suas concepções, seus questionamentos. Esta é a intenção deste artigo, no qual serão apresentadas as concepções de professores da Educação Infantil sobre saber ler e escrever e letramento. Também foi ouvida a sua opinião sobre a contribuição que a escola dá para a formação de sujeitos letrados. Inicialmente a temática será contextualizada no campo dos estudos sobre letramento e professor. Seguem as informações sobre a metodologia da pesquisa e a apresentação dos principais resultados, permeada de reflexões quanto ao que dizem os professores. O artigo encerra com considerações (provisórias) e com as referências.

Algumas ponderações iniciais

Como forma de organizar um breve estado da arte das pesquisas envolvendo os temas letramento e professor, foram realizadas buscas ao site da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), diretamente em seu banco de teses. Estão disponíveis resumos das dissertações e teses defendidas entre 1987 e 2010, sendo que serão apresentados os dados referentes aos últimos cinco anos (2005 a 2010).

Por meio de análises de teses e dissertações publicadas no banco de teses da CAPES, utilizando como assunto o descritor *letramento*, configura-se a tendência de crescimento nos últimos cinco anos dos estudos sobre o letramento (de 94 pesquisas em 2006 para 171 em 2010). Entre os anos de 2005 e 2010 foram desenvolvidas um total de 698 pesquisas sobre o letramento. A relação entre alfabetização e letramento, aparece em pouco mais de 30 % das pesquisas sobre o letramento (226). Para localizar essa relação foram utilizados como descritores os termos *letramento* e *alfabetização*, optando pela seleção da expressão exata para compor a busca.

Uma grande área de pesquisas que não tem apresentado muitas produções está nos estudos tendo como objeto o letramento do professor e suas concepções sobre o letramento. Utilizando o descritor *letramento do professor*, também na forma de expressão exata, foram encontradas nos últimos cinco anos apenas 13 produções, sendo estas mais voltadas para ações de formação inicial. O letramento do professor aparece em apenas 3 teses de doutorado e as demais são dissertações de mestrado. As áreas do conhecimento envolvidas são a educação (7 ocorrências), a linguística aplicada (5 ocorrências) e os estudos sobre a linguagem (1 ocorrência). Como destaque para as universidades que desenvolvem estes estudos podemos citar a UNICAMP e a UFMG, onde as linhas de estudos sobre o letramento contam com dois trabalhos nos últimos cinco anos publicados no banco de teses da CAPES em cada instituição.

Os resultados indicam certacência de estudos sobre as formas como os agentes de letramento, que no cenário escolar são os professores, entendem suas práticas letradas e como levam o letramento para aqueles que precisam ampliar suas práticas letradas e buscar cada vez mais a inserção social.

As novas exigências impostas por uma sociedade cada vez mais centrada na escrita colocam o professor em uma situação um tanto delicada: ao ampliarem-se as tarefas a ele atribuídas, ampliam-se as exigências para o cumprimento de tais tarefas. Sob a ótica do

letramento, alterar-se-iam as práticas escolares, bem como a dimensão do seu papel na formação de uma sociedade mais ou menos letrada. Considerando-se a significativa ampliação dos usos da escrita em nossa sociedade, determinando, inclusive, os modos de viver (CASTELLO-PEREIRA, 2003), adquirir as habilidades de leitura e de escrita significa adquirir os instrumentos necessários para nela interagir e isto implica no redimensionamento da prática pedagógica. De forma mais objetiva, se o professor tornou-se responsável por promover a familiarização da criança com diferentes práticas sociais como a escrita, faz-se necessário que detenha os conhecimentos e habilidades necessários para cumprir tal tarefa. Qual sua concepção de escrita? De leitura? De letramento?

Considerando de muito perto esse aspecto da familiarização com a escrita, a escola (e o professor) poderia voltar-se para a construção de uma concepção de escrita como herança social e instrumento poderoso de interação e dominação. Mais do que ensinar o alfabeto, a escola deveria desvelar para a criança o mundo letrado no qual ela se encontra inevitavelmente inserida. Não é simplesmente um amontoado de letras que constitui esse mundo, mas um amontoado que tem uma função social nitidamente demarcada. É fundamental, pois, que tais reflexões tenham lugar na formação inicial e continuada dos professores, traduzindo-se em atividades pedagógicas que promovam a inserção das crianças no universo letrado.

Percurso metodológico

São apresentados neste artigo dados que compõem um recorte da pesquisa intitulada Práticas de letramento de professores da Educação Infantil às licenciaturas, desenvolvida ao longo de 2011 e 2012, sob a coordenação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner. Com o objetivo de contribuir para as discussões sobre o letramento, a pesquisa buscou investigar práticas de leitura e escrita de professores de diferentes níveis de ensino, incluindo aquelas voltadas para a sua prática profissional ou não. Como instrumento de pesquisa foi utilizado um questionário contendo um total de 19 questões, buscando informações sobre formação, tempo de atuação e diferentes aspectos que envolvem a leitura e a escrita. A pesquisa caracteriza-se como do tipo *survey*, buscando um panorama geral das práticas de letramento dos professores.

Compõem este artigo as análises referentes a três questões voltadas para as concepções de leitura e escrita dos professores pensando na atual sociedade grafocêntrica, o letramento e a função da escola, e, portanto, do próprio professor, na promoção de práticas letradas. Para esta análise foram selecionados como sujeitos os professores da educação infantil.

A maioria das questões era do tipo aberta, permitindo ao professor se manifestar livremente. Levando-se em conta que "toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa" (TRIVIÑOS, 1987, p.118), tem-se que o estudo apresentou características de um estudo quantitativo porque fez uso de técnicas estatísticas para o tratamento dos dados. Contudo, também apresentou características de um estudo qualitativo, uma vez que, a partir dos resultados, pretendeu-se a compreensão dos processos vividos por um dado grupo social e a percepção de certas particularidades no dizer dos professores. Como as respostas foram muito variadas, optou-se por sua segmentação sempre que isso fosse possível, considerando cada unidade como referência. Em seguida, as referências foram agrupadas em categorias, de acordo com traços em comum, para tornar possível a reflexão sobre os resultados.

Quanto aos dados sobre a experiência profissional dos professores da Educação Infantil que responderam ao questionário, observa-se que mais de 70% já tem mais de 5 anos de atuação na educação. Em contrapartida, quando observados os dados sobre a experiência na turma atual, mais de 60% passou por mudanças de turmas, estando em fase inicial com o grupo atual. Esta rotatividade aparece como uma política comumente adotada em instituições

de Educação Infantil na cidade, como uma forma de ampliar os conhecimentos dos professores sobre as diferentes fases da criança que compõem a educação infantil.

Quanto à formação, 67% dos professores possuem pós-graduação (especialização). A maioria é graduada em Pedagogia ou Normal Superior. Como a questão sobre formação fosse do tipo aberta, favoreceu para que 5 professores informassem que têm como sua maior titulação o antigo 2º Grau (atualmente Ensino Médio). Entre aqueles que informaram o ano de conclusão do curso, observa-se que a maior parte formou-se no período entre 2001 e 2010. Isto indica que a demanda pela continuidade no processo de formação é algo mais recente e que os professores se encontram atentos para tais exigências.

Apresentação e discussão dos resultados

A primeira questão a ser apresentada é: em sua opinião, qual a importância de saber ler e escrever no mundo atual? A intenção era perceber qual a concepção de leitura e de escrita dos professores e reconhecer a importância que dão a tais habilidades, considerando-se o mundo letrado no qual estamos inseridos.

Foi considerado cada segmento que indicava uma dada importância, o que resultou em um total de 217 referências. Serve como exemplo de segmentação: “*É essencial pois é um instrumento de integração (a), comunicação (2), entendimento (3), expressão (4) e capacitação (5), saber ler e escrever transforma o homem e toda a sociedade (6).*” Apenas 4 professores não responderam. Ocorreram casos de resposta tautológica (3,2% do total), ou seja, que voltavam para a própria questão sem, contudo, apresentar a importância. As respostas foram muito variadas, oferecendo um conjunto bastante extenso de categorias.

As referências mais frequentes eram aquelas ligadas à inserção do sujeito no mundo letrado ou, simplesmente, no mundo: 12,8% do total. Isto indica que este professor, de alguma forma, teve/tem contato com as noções de letramento e reflete sobre as consequências do saber ler e escrever em termos mais amplos do que o plano meramente individual. Talvez sejam professores de formação mais recente, que foram apresentados às teorias do letramento. Para Tardif (2010, p. 290), “a pesquisa na área da educação procura esclarecer e potencialmente melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola.” O contato com as pesquisas durante a formação inicial e continuada aparece como meio de constante atualização.

A ideia de meio de comunicação esteve presente em 7,7% das referências. É uma das funções que a escrita cumpre, de modo cada vez mais significativo e que se redimensiona se pensarmos no ambiente virtual e nos hibridismos que nele são possíveis entre imagem e linguagem verbal. Aliás, 5% das referências foram a este ambiente, indicando que os professores dão pistas de que estão extrapolando as concepções mais comuns sobre escrita.

Além da concepção de escrita como meio de comunicação, outra concepção muito comum é a de que ela promove a melhoria da compreensão em práticas de leitura. Trata-se de uma ideia bastante difundida na escola, que pressupõe o exercício da modalidade com o objetivo de melhorar o desempenho do sujeito no uso dessa mesma modalidade. A importância reside no treino, na repetição e não ultrapassa os muros da escola. Outras respostas como “*melhorar o vocabulário*” (0,4%) e *facilita nos estudos* (1,8%) apenas reforçam esta centralização no papel da escola.

Outra concepção comum quando se trata de explicitar a importância da leitura e da escrita é a *atualização* (2,7%), certamente mais relacionada à leitura. Com desempenho igual tem-se a escrita como possibilidade para a expressão (de ideias, de pensamentos). Talvez aqui se considere a possibilidade de fixação das ideias e/ou pensamentos, já que eles também poderiam ser expressos oralmente. Também é possível supor a manifestação de algum estilo,

de cunho mais artístico. Ou, ainda, fazendo jus ao senso comum de que o papel aceita tudo, a escrita serviria como um veículo de catarse, de desabafo.

Em 4,6% das referências sobressaiu a ideia de que a leitura e a escrita teriam o poder de ampliar a visão de mundo, uma vez que permitem o acesso a escritos, os mais variados e de todos os locais. Ainda nesta linha, promovem o enriquecimento cultural (1,8%), a criticidade do sujeito (2,3%) e sua autonomia (2,3%). De forma mais enfática, em 6,4% das referências, tem-se que a leitura e a escrita possibilitam a aquisição de conhecimentos e/ou informações. Em todos esses casos, a tais habilidades é conferido certo poder de transformação, sempre no sentido da melhoria, seja do sujeito, seja da sociedade. São ideias como essas que constituem o que Graff (1994) chama de “mito do letramento”, que consiste na crença de que a escrita possui determinados “poderes” de transformação (sempre para melhor, evidentemente!) da sociedade (e do indivíduo) nas mais diversas áreas.

Em outras respostas este poder transformador agiganta-se. A leitura e a escrita contribuem para a tomada de decisões (4,1%), melhoram o cotidiano da sociedade (5%), talvez porque abrem oportunidades (para o trabalho, por exemplo) (5%), ou porque promovem a cidadania (5%), são essenciais para a sobrevivência (2,7%). Talvez por isso, em contrapartida, a falta de domínio de tais habilidades signifique a exclusão (3,6%), já que o analfabeto é visto quase como um deficiente. Percebe-se, em tais respostas, o quanto está impregnada entre os professores a ideia de “salvação” oferecida pelo saber ler e escrever. E isto confere ao professor uma responsabilidade imensa, já que é na escola que a maioria da população é introduzida no manejo de tais habilidades.

A segunda questão cujos resultados serão aqui discutidos tinha a intenção de verificar como o professor percebe a contribuição que a escola dá para a formação de sujeitos letrados. Também nesse caso, as respostas foram consideradas em seus segmentos, ou seja, por vezes os professores faziam referência a mais de uma contribuição. Assim, cada uma delas foi contabilizada, o que somou um total de 172 referências. Dez professores não responderam ou suas respostas não tinham relação com a pergunta e em 4 casos, a resposta foi do tipo tautológica. Em 5,2% dos casos, os professores afirmaram que a contribuição era pouca ou então, faziam algum tipo de crítica à escola, desacreditando em seu trabalho. O que levou estes professores a esta avaliação tão baixa do papel da escola? Talvez tenham julgado que a tarefa posta na questão era ampla demais para que a escola, com todos os problemas que enfrenta, pudesse dar conta. Ou, ainda, que a escola está tão envolvida em aspectos burocráticos que não se dá o tempo para um trabalho mais voltado para o social: *“Ed. Infantil: pouco se o professor não precisasse preencher tanto relatório sobraria mais tempo para investir na formação dos pequenos em saber interpretar, investigar, experienciar situações etc... Na Ed. Básica também, perde-se muito tempo em questões quase nunca usadas sendo que poderia investir em temas como ética, política e moralidade.”*[sic] Vale questionar o quanto esta avaliação negativa influencia no trabalho deste professor. Segundo Nóvoa (2008, p. 17), “No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social.”

De acordo com os professores a maior contribuição se localiza na área da leitura (13,9% do total), no incentivo que a escola dá para o uso desta habilidade, não só de materiais escritos, mas na leitura de mundo (parafrazeando aqui Paulo Freire). Em 4,6% há a ênfase específica a este aspecto, indicando que à escola cabe a ampliação dos horizontes das crianças. Ou seja, não basta somente ensinar a ler e a escrever (contribuição apontada em 5,8% das referências), mas é preciso promover o uso para além de seus muros. Tanto é que em 12,7% das referências, explicita-se a maior contribuição da escola como sendo o acesso a materiais que possibilitam o reconhecimento da função social da escrita. Novamente aqui se percebem indícios dos discursos do letramento, especialmente aplicáveis ao contexto da

Educação Infantil, como espaço de familiarização da criança com o mundo da escrita. Embutida nesta ideia está o reconhecimento de que nem todas as crianças têm acesso a materiais escritos diversificados.

Uma parte significativa das referências (9,8%) considera que a principal contribuição da escola é no desenvolvimento do aluno, seja para a leitura, seja para a vida, como um todo: *“Como Instituição de Ensino temos cumprido com nosso papel para o desenvolvimento pleno das crianças, muitas vezes indo além da Proposta Pedagógica, não apenas no prepara para a formação de sujeitos alfabetizados, mas em sujeitos leitores do mundo, preocupados com o relacionamento interpessoal, responsáveis pelos seus atos, críticos, amantes da natureza e interessados pelo próximo e por suas necessidades”*. Assim, a escola passa a ser um espaço imprescindível para a formação do sujeito como um todo. Numa leitura invertida, o sujeito que não passou pelos bancos escolares seria tido como incompleto, de baixo desenvolvimento? É possível, de fato, avaliar o quanto a escola contribui para o desenvolvimento de um sujeito? O que é um sujeito desenvolvido? (Observe-se que a questão falava de “sujeitos letrados”.) Outras respostas indicam que o professor confere à escola um papel vital. É responsável, por exemplo, pela formação do caráter cidadão (2,3%), e do sujeito ativo socialmente, capaz de posicionar-se criticamente (8,1%), ou de se descobrir (1,1%) (a resposta acima apresenta segmentos que indicam tais compreensões). Por extensão, todos os que foram marginalizados ao longo de sua trajetória escolar estariam fadados a uma vida de submissão acrítica, agindo também à margem do seu papel cidadão. São atribuições muito sérias e pesadas que são dadas à escola pelos seus próprios agentes. O quanto não se atribuem parte desta carga? O quanto não estão isentando a sociedade como um todo da responsabilidade pela formação de um sujeito cidadão, crítico e que se conhece?

Em algumas respostas percebe-se que o professor compreende algumas funções historicamente atribuídas à escola, como espaço para a ampliação do repertório cultural da criança (0,5%) ou para a transmissão da história da sociedade (1,1%). Também se reconhece como o lugar onde se adquirem informações, conhecimentos (3,4%), ou se tem acesso a boa literatura (2,3%). Contudo, são gestos esparsos e de pouca ocorrência, muito inferiores às obrigações acima apontadas.

Curiosos são os modos como os professores se aproveitam de uma pesquisa como essa para expor seu desagrado em relação a algumas condições de trabalho. Um professor, por exemplo, aproveitou a oportunidade para fazer sua crítica ao governo. Outros 3 manifestaram seu desacordo acerca do pouco envolvimento da família no processo ensino-aprendizagem do filho. Em 3,4% das referências, os professores falaram das poucas ou condições ruins de trabalho, que impedem a escola de, de fato, contribuir. Dois professores sugeriram que é preciso ampliar a oferta de cursos de formação continuada. Vale indagar acerca das motivações que conduziram tais professores a tais manifestações, como se fosse possível encontrar uma solução por meio de uma simples pesquisa. O que significa a pesquisa para eles? Certamente que creem que suas respostas seriam lidas e que não os comprometeria, já que a não-identificação estava garantida. Parecem ter compreendido o preenchimento do questionário como uma oportunidade de dizer algo que não diriam em outras circunstâncias.

A última questão é: qual a sua compreensão sobre letramento? Cada referência a uma ideia ou segmento que sugerisse uma dada compreensão foi considerada, totalizando 174. Isso significa que algumas respostas foram segmentadas pelo que diziam de distinto em seu conteúdo: *“É a leitura de mundo [uma referência], do contexto escrito em que estamos inseridos... [outra referência].”* Sete professores não responderam e 4 deles deram respostas sem relação com a questão.

Parte significativa das referências (17,2%) indica que o professor reconhece / compreende o letramento como práticas sociais com a leitura e a escrita. Somando-se aos 7,4% que mencionaram a questão da relação com diferentes materiais escritos

(reconhecimento dos gêneros discursivos), tem-se que mais de 20% dos professores entendem o aspecto social que envolve o conceito de letramento. Foram 13,7% as referências em que o professor indicava explicitamente que entendia alfabetização e letramento de modo distinto, relacionando os dois conceitos, mas não os reconhecendo como sinônimos. Ficou nítido que tais profissionais tiveram contato com as discussões teóricas envolvendo alfabetização e letramento, perceptível especialmente na repetição de alguns segmentos: *“Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”*, como se tivessem sido decorados. Facilmente podem ser associados com a fala de algumas autoras como Angela Kleiman e Magda Soares, o que indica que foram apresentados a elas em algum momento de sua trajetória. Como isto se reflete em sua prática pedagógica?

No caso de algumas respostas, os professores optaram por “ultrapassar” uma definição mais corriqueira, sugerindo uma compreensão quase apaixonada do que seja letramento: *“Letramento é um leque de possibilidades de contextos ricos, que contribuem para a visão de mundo em diferentes linguagens.”* e *“(…) É uma receita de bolo, é recados, lista de compras, e um telegrama de aniversário, é sinais de trânsito etc.”*[sic], em uma nítida intertextualidade (neste último exemplo) como o poema de Kate M. Chong, trabalhado por Magda Soares em sua obra emblemática **Letramento: um tema em três gêneros** (2006). Tais respostas (8,5% do total de referências) reforçam a existência do mito do letramento, já apontada anteriormente, conferindo à escrita poderes quase mágicos: *“mudar verdades”*, aquisição de autonomia, transformação em sujeito crítico, ser feliz.

Em outras respostas o professor parece já ter tido contato com as teorias do letramento, mas não consegue mostrar uma compreensão clara e objetiva (7,4%): *“Letramento é o reconhecimento da escrita. É quando a criança na sua ‘garatuja’ diz que está escrevendo, seu nome, do pai, da mãe...”*. Apenas se aproxima de um ou outro ponto, mas se perde ao tentar explicar. Alguns professores compreenderam o letramento como a base para a futura alfabetização, no sentido de que cabe à escola (especialmente à Educação Infantil) criar um ambiente alfabetizador, ou seja, carregado de portadores de texto.

Em 12% das referências, tem-se uma simplificação do que seja letramento, associada à capacidade de compreender e interpretar o que está escrito, versão bastante corrente no espaço escolar. É como se isso significasse que o professor deve ir para além do simples significado das palavras que compõem um texto. Contudo, nesta compreensão não se percebe um olhar voltado para as práticas sociais com a escrita, inerentes ao conceito de letramento. De forma bastante objetiva, no caso destas referências, para ser letrado basta ser capaz de compreender/interpretar um texto, ainda que isso se limite ao espaço escolar. Em 4,5% das referências, ser letrado é ter domínio do código escrito, o que simplifica ainda mais o conceito.

Algumas considerações

O conjunto das respostas dá pistas claras de que boa parte dos professores teve algum contato com as discussões envolvendo as noções de letramento e, em consequência, sobre as contribuições que a escola pode dar na formação de sujeitos letrados. Talvez isso se deva a uma formação mais recente, na qual tais discussões muito provavelmente tiveram lugar.

Apesar disto, ainda persistem algumas crenças como aquela de que o trabalho com a modalidade escrita contribui para a compreensão da leitura ou de que para alguém ser considerado letrado, basta saber interpretar o que está escrito.

Talvez uma das crenças mais significativas que pode ser depreendida das entrelinhas das respostas seja a de que a escrita tem o poder de transformar realidades. E a escola, como o lugar onde ocorre a aprendizagem da escrita, teria a tremenda responsabilidade de conferir

este “poder” aos estudantes. Na verdade, neste tipo de resposta os professores assumem o discurso daqueles que insistentemente atribuem à escola a total responsabilidade por múltiplas tarefas, como o fazem, por vezes, pais, políticos, agentes midiáticos. Mostram-se quase como vítimas, fazendo um “mea-culpa”. Isto foi particularmente perceptível em algumas respostas em que os professores, desiludidos do processo educacional sistematizado, não creem mais na capacidade transformadora da escola.

Nesse sentido, não se pode perder de vista que esse professor é alguém singular, envolvido em variadas práticas de escrita que particularizam as suas percepções quanto aos valores atribuídos a esta modalidade. No momento em que se dá a sua atuação como mediador, não há como sedespojar da situação de sujeito letrado, que circula por variadas práticas sociais com a escrita em seu cotidiano. Nem é possível ignorar aquilo que faz para se inserir e participar dos variados eventos que uma sociedade letrada lhe impõe.

O docente se expõe a variados processos de formação ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional. No seu fazer pedagógico incorpora algumas dessas marcas que se manifestam em valores, saberes e procedimentos. As experiências e conhecimentos adquiridos podem ser apropriados e refletirem no modo como pensa a relação pedagógica. É assim que o docente constitui sua profissionalidade, tecida ao longo de sua trajetória pessoal, de formação e profissional, com avanços, recuos, lacunas, estilos, modos de “ser” professor. A constituição dessa profissionalidade, segundo Nóvoa (2008, p. 21), “é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos”.

Referências

CASTELLO-PEREIRA, Leda Tessari. *Leitura de estudo: ler para aprender a estudar e estudar para aprender a ler*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2003.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto PO: Porto, 2008.

Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

AS RODAS DE LEITURA: UMA EXPERIÊNCIA MOBILIZADORA DAS PRÁTICAS DE LEITURA PELOS ALUNOS

Carlos Eduardo Larentes¹
Camila Polo da Nobrega Nardin²

Resumo

O presente texto relata um trabalho que vem sendo realizado numa escola pública municipal de Itatiba/SP em que os autores são gestores – coordenadora e diretor. Trata-se do projeto “Rodas de Leitura” que já existe na escola há alguns anos, mas que, a cada ano, vem sendo ampliado com a inserção de novas ações que estão mobilizando cada vez mais os alunos para a leitura. Parte-se de referenciais teóricos que destacam a importância da inserção da leitura nos cotidianos escolares, visando aumentar o prazer dos alunos pela leitura – principalmente os alunos mais velhos que, tradicionalmente, são rotulados como pouco interessados por atividades de leitura. O projeto tem evidenciado que os alunos se mobilizam para as atividades propostas, uma vez que elas são elaboradas coletivamente e com a participação dos alunos e/ou dos professores na escolha das temáticas das rodas de leitura. O trabalho envolve leituras em diferentes linguagens (escrita, oral, visual, imagética) e diferentes áreas do conhecimento – numa perspectiva interdisciplinar –, abrangendo todas as turmas do ensino fundamental. As mesmas temáticas são adaptadas para discussões nas diferentes faixas etárias. Visando dar visibilidade ao projeto, descreve-se uma dessas rodas realizada em 2011, que teve como tema a Mulher.

Palavras-chave

Rodas de leitura; utilização de diferentes linguagens; trabalho interdisciplinar.

¹ EMEB Prof. Benno Carlos Claus-SME Itatiba/SP.

² EMEB Prof. Benno Carlos Claus-SME Itatiba/SP.

Introdução

Somos gestores de uma escola municipal de Itatiba (SP) e, após a vivência de uma experiência de incentivo e valorização da leitura em nossa escola, decidimos sistematizar esse trabalho.

Iniciamos nosso trabalho nesta escola no ano de 2010, como diretor e vice-diretora e fomos nos inteirando e conhecendo as práticas já desenvolvidas pelos professores e coordenadora pedagógica relacionadas ao incentivo à leitura. Uma das atividades nos chamou muito a atenção, pois percebíamos o interesse dos alunos e o empenho dos professores em realizá-las: as rodas de leitura.

As rodas sempre apresentam um tema gerador e é através dele que toda a dinâmica se desenrola, através de slides, leituras de textos e conversas. O professor vai introduzindo a leitura e conquistando de uma forma prazerosa a atenção dos alunos.

No decorrer do tempo fomos percebendo que estas rodas proporcionavam aos alunos momentos únicos de contato com a leitura e isto influenciava demais no aumento do interesse deles em ler livros, sejam relacionados ao tema da roda, sejam relacionados a outros temas. Coube-nos então incentivar esta prática e proporcionar o máximo possível de recursos para contribuir para o processo de desenvolvimento desta atividade dentro de nossa escola.

Decidimos estabelecer um cronograma anual de todos os temas das rodas e em quais datas estas ocorreriam. Este cronograma facilitou para que todo mês houvesse uma roda de leitura onde todos os alunos estariam envolvidos. A coordenadora pedagógica contribui muito para a realização destas rodas, pois é ela quem faz toda a parte de pesquisa do tema, dos textos, bibliografia e em consonância com a professora de Língua Portuguesa idealizam muitas destas rodas.

No presente texto trazemos uma descrição de como a leitura tem sido inserida nas práticas escolares e, em seguida, a descrição de uma dessas rodas de leitura.

A inserção da leitura no cotidiano escolar

Atendendo as atuais orientações curriculares, bem como os documentos oriundos da Secretaria de Educação, a leitura é vista no município de Itatiba como uma prática que deve perpassar todas as áreas do currículo escolar. Nesse sentido, Lerner (2002, p. 18) nos ajuda a compreender como esse trabalho pode ser desenvolvido:

O necessário é fazer da escola um âmbito onde a leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Nossa experiência como professores e gestores, tem nos apontado que as práticas de leitura nem sempre são prazerosas aos alunos; muitos alunos, principalmente os mais velhos, não se sentem mobilizados para a leitura, independente do gênero textual. Por outro lado, as práticas de leitura com os alunos dos anos iniciais revelam o quanto esses gostam e sentem prazer em ouvir histórias, quando estas são lidas pelas professoras – rotina diária das salas de aula desse segmento de ensino, mas pouco presentes no Fundamental II. A coordenadora da escola, Márcia Panzarin, visando aumentar o prazer pela leitura por parte de todos os alunos, ampliou o projeto da roda de leitura já existente na rede, para a qual os professores recebiam formações. O projeto vai ganhando novas proporções, principalmente pelo compartilhamento existente no planejamento e execução, tanto por parte dos professores da escola, quanto dos alunos.

Nesse sentido, ao valorizarmos e darmos continuidade a um projeto já existente na escola, temos constatado o aumento do interesse dos alunos pela leitura.

Os temas geradores das rodas de leitura são pensados, coletivamente, a partir de assuntos de interesse dos alunos (namoro, sexualidade, festas culturais) ou de necessidades apontadas pelos professores (temáticas específicas decorrentes de problemáticas identificadas na escola; desenvolvimento da proposta curricular; temas transversais, dentre outros). Identificados esses temas, organiza-se o cronograma do período em que eles serão objeto das rodas de leitura.

Esse projeto tem desencadeado outras ações na escola, considerando o interesse dos alunos: a aquisição de livros para a biblioteca escolar. Sempre que há verbas disponíveis, faz-se uma pesquisa junto aos alunos, para identificação de títulos ou assuntos de interesse dos alunos. O levantamento feito passa pela avaliação dos professores e os exemplares são adquiridos. Com isso aumentou significativamente a retirada de livros pelos próprios alunos; há casos em que alguns títulos ficam com fila de espera para a retirada.

Em alguns casos, a roda de leitura tem como objetivo despertar o prazer pela leitura em si; em outros, dependendo dos profissionais, tem havido um trabalho de integração dos processos de leitura e escrita em sala de aula, tomando a roda como fio condutor. Assim, muitas rodas são finalizadas com produções escritas dos alunos ou seminários.

Ao desenvolvermos os trabalhos com essas atividades podemos incorporar uma postura interdisciplinar envolvendo várias formas de comunicação tais como: vídeos, textos imagéticos, debate, pesquisas biográficas (relativas aos autores das obras trabalhadas), a oralidade dos envolvidos entre outras formas de abordagem que chamem a atenção dos alunos.

Outro fator importantíssimo no desenrolar desses procedimentos é a utilização de várias estratégias contando com equipamentos que geralmente não são utilizados em sala de aula no dia a dia.

Entendemos que esse projeto tem contribuído para que a escola se torne um espaço de leitura e escrita, perpassando as diferentes disciplinas do currículo. Nesse sentido, “o melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura e escrita. Se um aluno não se sair muito bem, nas atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa”. (CAGLIARI, 2001, p.148).

Na próxima seção descrevemos uma roda de leitura.

Descrevendo uma Roda de Leitura

As Rodas de Leitura ocorrem durante o ano letivo seguindo um cronograma estabelecido, com o objetivo de trazer aos participantes o encantamento pelo ato de ler. Momentos de prazer que se estendem pela semana quando os alunos de todas as salas são convidados a compartilhar e vivenciar essa experiência prazerosa.

Na Roda de Leitura desenvolvida em março de 2011 cujo tema era “Mulher na Contemporaneidade”, o espaço da biblioteca transformou-se em um ambiente tematizado. Este trabalho foi realizado no mês de março visto que o Dia Internacional da Mulher é comemorado neste mês. A temática desta Roda teve como proposta estimular a reflexão sobre o masculino e feminino - debater a discriminação no que diz respeito à distribuição salarial e opção profissional, explicitar as discriminações e preconceitos associados ao gênero, combater relações autoritárias e discriminatórias e buscar uma maior equidade nas relações entre mulheres e homens.

Segundo Perrenoud (1995, p. 32): “A Escola deve oferecer situações escolares que favorecem a formação de esquemas de ações e de interações relativamente estáveis e que, por

um lado, possam ser transpostas para outras situações comparáveis, fora da escola ou após a escolaridade”.

Como sensibilização para desencadearmos ideias sobre o tema, utilizamos um vídeo com a propaganda da cerveja Skol que no momento do “sim”, durante o casamento, o noivo questiona se a mulher com a qual está se casando continuará bonita e gostosa quanto a cerveja - uma conduta que tende a enquadrar as pessoas, principalmente as mulheres, no estereótipo do padrão de beleza. Então nota-se a necessidade de se combater estereótipos, desmistificando a imagem da mulher como “mulher sexual”.

Após socialização das ideias dos alunos sobre o vídeo inicial, passamos o vídeo **HOMEM X MULHER** que enfatiza algumas perguntas clássicas: "Como surgiu o mundo?" ou "Quem veio primeiro? O ovo ou a galinha?", "Qual a diferença entre homens e mulheres?"... Assim, de forma lúdica, a animação apontou as diferenças socioculturais entre os sexos, onde pudemos envolver os alunos na discussão desses papéis sociais. Foram lançados questionamentos para o grande grupo como: “É mais comum os homens ou as mulheres varrerem a casa?” “E trocar as fraldas de bebês?” “Panela lembra mulher?” “Futebol é coisa de homem?” Em seguida foi mostrada a imagem de uma chuteira de salto alto que reforçou a ideia de que a mulher brasileira ainda busca afirmação dentro das quatro linhas do gramado e também na sociedade.

Para instigar ainda mais o debate, outras questões foram colocadas como: “Em relação às mulheres, elas dirigem?”, “Há piadinhas quanto a isso?”, “A dupla jornada de trabalho é um dos problemas que as mulheres ainda enfrentam?”, “A desvalorização da mulher é a questão da remuneração menor?”.

A leitura do texto: “Conto de Fadas para as Mulheres do Século XXI”, de Luís Fernando Veríssimo, foi o ponto chave para podermos fechar as discussões e proporcionar o contato com a literatura, visto que um dos principais objetivos deste tipo de trabalho é aproximar os alunos da leitura.

Finalizamos o encontro com a música: “Tem Pouca Diferença” na voz de Gal Costa que fala sobre o tema de forma lúdica.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.

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

PERRENOUD, Phillipe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Editora Porto, 1995.

EXPERIÊNCIAS DE LEITURA DE CRIANÇAS EM DIFERENTES CONTEXTOS

Andrea Del Larovere¹
Selma Martines Peres²

Resumo

Este trabalho faz parte da pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão. O objetivo desta investigação é conhecer as experiências de leitura de crianças em diferentes contextos (escolar e extraescolar), no intuito de contribuir com o debate acerca dos conhecimentos e relações dos sujeitos com a leitura. A metodologia da pesquisa pauta-se no estudo de caso em que se busca conhecer as experiências leitoras de quatro crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Catalão, Goiás. Tendo em vista que a pesquisa encontra-se em sua fase preliminar, neste artigo apresentamos uma discussão a respeito dos conceitos de experiência e leitura a partir dos estudos de Larrosa, Chartier, Paulo Freire, Marisa Lajolo, Fischer, Márcia Abreu, Batista e Galvão. Nesse sentido, tomam-se aqui os conceitos de experiência e leitura respeitando-se sua complexidade e relação que permeiam o sujeito, o espaço e o tempo.

Palavras-chave

Experiência; leitura; práticas de leitura.

Resumen

Este trabajo es parte de la investigación en desarrollo en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Goiás - Campus Catalão. El objetivo de esta investigación es conocer las experiencias de lectura de los niños en diferentes contextos (escolar y extraescolar) con el fin de contribuir al debate sobre el tema del conocimiento y las relaciones de los sujetos con la lectura. La metodología de la investigación se orienta en el estudio de caso que busca conocer las experiencias lectoras de cuatro niños del quinto año de primaria en una escuela en el sistema escolar público de la ciudad de Catalão, Goiás Teniendo en cuenta que la investigación esta en su etapa preliminar, en este artículo presentamos un análisis de los conceptos de experiencia y lectura a partir de los estudios de Larrosa, Chartier, Paulo Freire, Marisa Lajolo, Fischer, Marcia Abreu, Galvão y Batista. En este sentido, presentamos aquí los conceptos de experiencia y de lectura respetando la complejidad y la relación que penetran lo sujeto, el espacio y el tiempo.

Palabras-clave

Experiencia; lectura; prácticas de lectura.

¹ Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – UFG/CAC – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC.

² Universidade Federal de Goiás/Campus Catalão – UFG/CAC – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC.

Introdução

Ao pensar na temática leitura, geralmente, associa-se à instituição escolar o seu papel formador. Sem dúvida alguma esta tem papel central nesta formação, principalmente quando tomamos a sistemática da aquisição da habilidade de decodificação e, atualmente, a concepção de letramento. Contudo, outros contextos que não o escolar podem formar ou contribuir com a formação do leitor, principalmente se tomarmos como referência fatores como desejo e necessidade. Esses são alguns dos fatores que potencializam o leitor a buscar diferentes materiais de leitura em contextos e suportes variados. (MARTINS, 2003).

Nesse sentido, as experiências de leitura do sujeito podem ocorrer em diferentes instâncias e com intensidades distintas, segundo as relações sócio-histórico-culturais estabelecidas entre leitor e mundo.

Esse estudo partiu da inquietação em conhecer as experiências de práticas leitoras vivenciadas por crianças, tanto em contexto escolar, quanto extraescolar. Desse modo, o objetivo da investigação é conhecer, analisar e comparar as experiências de leitura vivenciadas por crianças do quinto ano do Ensino Fundamental tanto no espaço escolar como fora dele.

O aporte teórico baseia-se nos conceitos de *experiência*, de acordo com a análise de Larrosa, e de *leitura* a partir do estudo das obras de Chartier, Paulo Freire, Marisa Lajolo, Fischer e Márcia Abreu.

Adentrar no campo conceitual da experiência e da leitura não é tarefa fácil. Estes campos são, por sua constituição, complexos e de difícil definição. Assim, tratar da experiência de leitura pressupõe a inter-relação desses campos, vivenciada pelo sujeito a partir de suas referências individuais, sociais ou históricas.

A leitura como experiência

A etimologia da palavra 'experiência', segundo Larrosa (2004), está na origem latina *experiri*, que significa provar. O autor observa que o radical *periri* provém também da palavra *periculum*, que significa perigo, a raiz *per* tem origem indo-europeia e transmite a ideia de prova ou travessia, desta forma, se pode dizer que a palavra experiência nos convida a atravessar, a adentrar no campo do perigo, a correr riscos, enfim, a provar uma travessia perigosa. Larrosa (2004, p.153) diz que: “Em português se diria que a experiência é ‘o que nos acontece’”. Desta forma, pode-se dizer que a experiência está intimamente ligada ao que acontece, ao que nos atinge, a algo que nos permita experimentar.

Peres (2006, p.58) exemplificando o que nos diz Larossa acerca da discussão sobre experiência observa que: “No dia a dia de cada ser humano muitas coisas passam ou acontecem, porém nem tudo o que nos acontece nos passa, nos marca”. Ou seja, algo só nos fará sentido, nos marcará se tiver sido experienciado e, se naquele momento crucial, fizer sentido à experiência vivida. Numa sociedade em que se observa o excesso de informação e se valoriza esse excesso, Larossa fala da destruição da experiência. Para ele, o excesso de informação transmitido, próprio da sociedade atual, faz com que se anulem as possibilidades de experiência.

Nesse sentido, ressalta:

O sujeito moderno é um consumidor voraz e insaciável de notícias, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz do silêncio. E a agitação que lhe caracteriza também consegue que nada lhe passe. (LARROSA, 2004, p.157).

Outro autor que discute a problemática da experiência, no contexto da atualidade, é Agamben (2005), segundo o qual:

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que se disponha sobre si mesmo. (AGAMBEN, 2005, p.21)

Observa-se que na atualidade somos bombardeados com informação veiculada por diferentes suportes e formas, dentre eles o código escrito. É bem possível que se passe longas horas lendo e/ou colhendo informações. Contudo, nem sempre este bombardeio se constitui em experiência para o sujeito, neste caso, o leitor. Desse modo, cabe indagar: a escola vem potencializando aos alunos experienciarem a leitura? Além disso, quais as experiências de leitura que esses mesmos alunos têm em contextos extraescolar?

Vale destacar que a leitura não está relacionada somente à educação, ela é um ato histórico, político e social. Histórico, pois faz parte da história da humanidade e da história de cada indivíduo enquanto ser inserido no mundo. É político, pois a leitura nos permite trazer a tona a consciência do ato de ler, e a consciência de que este ato é transformador. É social, pois através da leitura o indivíduo passa a ser “visto” e aceito pela sociedade. É ela que permite ao indivíduo sua inserção no mundo letrado.

Paulo Freire (2003), em *A importância do ato de ler*, discorre sobre a politização deste ato, sobre a quantidade versus a qualidade das leituras e, ainda, que a leitura da palavra não é apenas posterior à leitura do mundo, ela deve ser experienciada, vivida, para que se possa transformá-la numa prática consciente. Nesse ponto, Freire (2003) e Larossa (2004) parecem concordar quando falam sobre o excesso de informação presente no mundo atual e que quantidade não significa qualidade.

Para Freire (2003), ler é o ato principal para a aquisição dos demais saberes, e o ato de ler deve partir da leitura de mundo que o indivíduo possui de forma a atribuir sentido à palavra, de acordo com os conhecimentos e, por que não dizer, experiências que vieram a constituir o leitor enquanto indivíduo. Ela pode ser analisada como uma prática ou uma estratégia social que permite ao indivíduo trocar experiências com o mundo que o cerca, pode ainda ser influenciada e influenciar de acordo com a leitura de mundo experienciada por esse indivíduo.

Nas palavras de Freire (2003, p. 11):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Essa forma de leitura vivida e experienciada, que compreende o texto e o contexto, explicitada por Freire (2003) e Larossa (2004) também é prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando se destaca que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por

letra, palavra por palavra, trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (PCNs, 2001, p. 53).

Lajolo também compartilha do pressuposto de que ler é algo que vai além de decifrar o código escrito e destaca:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, mas sim lhe atribuir significado, relacionando-o com outros textos significativos, reconhecendo nele a leitura que seu autor pretendia, podendo entregar-se a ela ou rebelar-se, propondo outras significações (LAJOLO, 1988, p. 51).

Portanto, ao ler atribuímos significados que correspondem às experiências vividas. Desse modo, a leitura é algo individual, privado. Cada indivíduo é marcado ou não, por experiências que potencializam a construção de significados no ato de ler.

Fischer (2006) diz que a leitura prioriza o significado. Que o ato de ler é variável e não absoluto. O autor recorre ao processo histórico para explicar que, de início, a leitura foi compreendida como a capacidade de obtenção de informações visuais com base em algum sistema codificado e na compreensão de seu significado. Depois passou a ser a compreensão de sinais escritos de forma contínua em “superfície gravada” e, atualmente, inclui-se a decodificação em telas eletrônicas.

Observa-se ainda que a forma como a leitura tem sido abordada ao longo da história tem mudado, assim como seus significados. “E a definição de leitura continuará, por certo, a se expandir no futuro, porque assim como qualquer outra aptidão, ela também é um indicador do avanço da própria humanidade”. (FISCHER, 2006, p. 11) Desse modo, a leitura adquiriu e adquire significados distintos para cada sociedade.

Segundo o mesmo autor, os leitores podem através da leitura e da escrita ampliar seu processo de comunicação no tempo e no espaço, além de expandir a memória em extensão e duração. “Todos os idiomas e culturas conhecidos da história são preservados por meio da leitura”. (FISCHER, 2006, p. 40)

A questão subjetiva marca a leitura por meio da experiência, ela permite que tenhamos tempo, que nos demoremos atentos aos detalhes da leitura, que as opiniões sejam deixadas de lado, que a leitura nos toque, nos marque. “É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”. (LARROSA, 2006, p.25)

Manguel (1997, p.19) exemplifica que o termo leitura pode referir-se a um conjunto de ideias, pois:

Ler as letras de uma página é apenas um de seus poucos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; [...] o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; [...] o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração [...] – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

Observa-se, assim, que a compreensão de leitura dada por Manguel adentra o mundo simbólico, exigindo por parte do leitor a compreensão de signos e a percepção de dados que nem sempre estão aparentes.

Nesse sentido, o ato de ler pressupõe múltiplas possibilidades, haja vista que ao ler um texto o leitor vai ao mesmo tempo decifrando códigos, atribuindo sentido conforme o contexto, suprimindo, subvertendo ou acrescentando sentidos que, muitas vezes, foram sequer imaginados pelo autor. Enfim, ler é uma prática em que “cada leitor, a partir de suas referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria”. (CHARTIER, 1996, p.20).

No que se refere à subjetividade do ato de ler, Abreu (2006), ao analisar duas listas publicadas na mídia impressa sobre os principais autores ou obras dos últimos tempos, eleitos por intelectuais e personalidades brasileiras, percebeu que as listas divergiam quando se modificava o júri, ou seja, alteravam-se os eleitos. O objetivo era mostrar “como não há consenso quando se trata de gosto e, especialmente, de gosto literário”. (ABREU, 2006, p.15). A autora assinala ainda que “os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social”. (ABREU, 2006, p.19)

Nesse sentido, o que caracteriza uma boa leitura para uns, pode não o ser para outros; poderíamos dizer que o gosto literário se constrói através das experiências particulares do indivíduo com o que lhe passa e, o que lhe passa, adquire significados e o marca, inclusive no gosto literário. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. (LARROSA, 2002, p.27)

A temática leitura tem despertado entre os estudiosos diferentes interesses em sua abordagem. Conforme Batista e Galvão (1999, p. 12-13) “o termo *práticas de leitura* tende a marcar – ainda que de modo difuso – os atuais contornos do interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler”.

Diante das diferentes crenças em relação aos estudos sobre leitura, Batista e Galvão (1999, p. 19) destacam que:

Não se pode inferir sobre as representações, crenças e valores de um determinado grupo somente a partir do que ele lê, declara ler ou possui em sua biblioteca particular e seleciona como bem inventariado. A distribuição de um produto cultural não revela tudo; pelo contrário, sua apropriação, sua utilização e seu consumo são tão importantes para a realização de uma história da leitura quanto sua circulação, em vários casos, aliás, muito mais fluida do que se pensa. As relações entre objetos de leitura e grupos sociais são muito mais complexas.

Desta forma, há que se tomar cuidado ao analisar as experiências de leitura, para não correr o risco de cair nas armadilhas de um conjunto de objetos pré-construídos socialmente tendendo a valorar as práticas de leitura a serem analisadas, dificultando assim, abstrair a complexidade de seu significado e de seus usos.

Estratégias metodológicas:

Batista e Galvão (1999), fundamentados em Darnton (1990), observam que este último considera essencial discutir os ‘comos’ e ‘porquês’ da leitura. Essas duas palavras em destaque nos auxiliam a traçar quais as experiências e as práticas de leitura encontradas no delinear de nossa pesquisa. Conforme Batista e Galvão (1999) há na leitura um instrumento revelador de temáticas e problemáticas singulares; “a leitura tem uma história” (DARNTON 1990 *apud* BATISTA e GALVÃO, 1999, p. 20) “é uma atividade humana e, como tal, criativa e variável, e constituída em torno de um conjunto de condições sociais”. (BATISTA e

GALVÃO, 1999, p.20) Não buscamos uma experiência ou prática da leitura pré-determinadas, ao contrário, tomamos como referencial a amplitude do significado da leitura.

Assim, para investigar a questão das experiências da leitura, eixo principal da pesquisa, nos apoiamos na metodologia do estudo de caso, que permite elucidar mais claramente a questão a ser analisada. Como observa André (2005), o estudo de caso permite que se faça ao longo da pesquisa novas descobertas e que se acrescente novos aspectos à problemática, de forma a ampliar as experiências e a permitir que se aprofunde na temática abordada, ou ainda, que se colha pistas para estudos futuros.

Pautar-nos-emos mais precisamente no estudo de caso do tipo etnográfico, que segundo André (2005), tem o foco de interesse na descrição da cultura, abrangendo práticas, hábitos, linguagens, significados, crenças e valores de um processo educativo. Assim, a partir dessa compreensão podemos analisar as experiências da leitura vivenciadas por sujeitos determinados.

Nesse sentido, busca-se conhecer o fenômeno da experiência da leitura no cotidiano (escolar e extraescolar) de quatro crianças de quinto ano de uma escola de ensino fundamental, selecionadas conforme critérios dessa pesquisa.

Enfim, a denominação “estudo de caso do tipo etnográfico” nos permite fazer um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade, pautando-se em uma descrição densa, subjetiva e particular do objeto de estudo, sendo, portanto, o tipo de estudo adequado à nossa proposta de pesquisa. (ANDRÉ, 2005).

Considerações finais

Muitos estudos no campo da leitura têm sido desenvolvidos nas últimas décadas. Contudo, o desafio de “fazer do Brasil um país de leitores” ainda é grandioso. Os resultados de pesquisa realizada por órgãos nacionais e internacionais (SAEB, PISA), por exemplo, têm mostrado que o desempenho em leitura de nossos estudantes é ínfimo. Dessa forma, há muito que se fazer em relação à leitura.

Como se pode observar neste estudo, o ato de ler é um processo inventivo e criativo, mas também sujeito a questões espaciais e temporais.

A esse respeito comenta Chartier:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1996, p.77)

Assim, percebe-se que a leitura não é um ato meramente mecânico e sem sentido, pelo contrário é carregada de significado, interação e criação.

Enfim, conhecer experiências de leitura, isto é, as marcas da leitura no leitor é um grande desafio, principalmente quando percebemos que na atualidade tudo tem passado tão rápido e de forma tão descartável.

Experiência e Leitura. Termos complexos que exigem uma interpretação dentro da dinâmica das relações que permeiam o sujeito, o espaço e o tempo. Experiência de leitura,

união de conceitos, percepção do vivido e do experienciado compreendendo o texto e o contexto.

Referências

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo. Editora Unesp, 2006.
- AGAMBEN, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ANDRÉ. Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 68 p.
- CHARTIER, R. ; BOURDIEU, P; BRESSON, F. (orgs.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. de O. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- FISCHER. Steven R. *História da leitura*. Tradução Cláudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2006
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. São Paulo: Cortez, 2003. 87 p.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1988. 112p.
- LARROSA. Jorge, Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997
- MARTINS, Aracy. Práticas leitoras: diferentes instâncias e contextos de leitura. *26 Reunião Anual Anped*, 2003. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/mc10aracymartins.rtf>. Acesso em: 05/03/2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 144p.
- PERES. Selma Martines. *Práticas de leituras de professoras de educação infantil: narrativas de professoras – Catalão-GO*. (Tese - Doutorado em Educação). São Carlos-SP: UFSCar, 2006.

VARIAÇÕES M.C. ESCHER

André Pietsch Lima¹

Resumo

Exploro possibilidades de escrita com a litografia *Tekenen* (1948) do artista holandês M. C. Escher. Em sua litografia, duas mãos desenhavam uma à outra, levando uma e outra à existência recíproca. Estes textos não têm compromisso com a ligação das imagens de Escher a codificações pré-estabelecidas em pesquisa educacional. Tomo tão somente esta imagem como pretexto para a produção de exercícios de estilo estabelecendo alguma correspondência entre significado e significante, distribuindo os signos pela página de maneira a formar juntamente com o significado do texto um encadeamento significativo cuja estrutura corresponde parcialmente ao seu conteúdo. O texto pode estabelecer algum paralelo icônico com a litografia, seja com suas construções cíclicas, seja com construções outras, ecoando a construção de Escher entre a pergunta pela subjetividade e suas interações com o entorno e com a escrita. Trata-se de um trabalho experimental no campo da escrita educacional acadêmica, de introdução à apresentação de sua continuidade no evento (experiência de passagem dessas variações entre dois campos: artes sonoras e visuais) e, sobretudo, de motivo para explorar possibilidades de expressão nos meios acadêmicos.

Palavras-chave

Escrita; estilo; poética; educação.

Abstract

I explore writing possibilities with the lithograph *Drawing hands* (1948) by the dutch artist M.C. Escher. In its lithograph, two hands drawing each other into mutual existence. These texts have no commitment to pre-established possible encodings of Escher's images and its uses by educational research. I just use this image as a pretext to produce exercises of style in such a way as to establish some correspondence of meaning between signified and significant, distributing signs on the page in order to form together with the meaning of the text a significant thread whose structure corresponds partly to its signified (subject or content). The text (with or without its cyclical constructions) aims to establish a iconic parallel with the lithograph, echoing Escher's construction among the question by subjectivity and its interactions with environment and with writing. It is an experimental text in the field of academic educational writing, an introduction to its continuity (the experience of these variations between two fields: sound/music and visual arts) and, above all, a reason to explore possibilities of expression in academic fields.

Keywords

Writing; style; poetics; education.

¹ Setor de Educação - Universidade Federal do Paraná (UFPR).

I.

digo: um troço)
 (des)troçando-me em
 (traço

um troço)
 destroçando(-me) em
 (digo: traço

um: traço)
 des(digo)troç(ando)-me em
 (troço
 em: digo) traço
 destro-
 çando
 (um) troço
 (me

traço) em:
 (destroçan do
 um digo
 troço)
 (me

um) (des-
 troçando)
 traço(me digo em
 tr o-ço:

u m)
 t ra ço-
 (m
 e -)
 troç o digo (em destroçan-do:

des)t-ro-çando-me (di
 go

(em
 um): troç o
 tra ço

me
 -
 em u m

des(digo)
 troço()
 a n
 do:
 me-
 (di
 go):
 u
 m
 de s-
 (t-r -
 oço-)a n
 do-
 e-m
 (-t r
 a- ç
 o

II.

eu: traço-te:
 eu, traço-me
 eu. traço-te?
 eu: traço-me
 eu: traço-te. em e. em u. em -
 eu: traço-me: tu:

III.

Voz I: esenhandoteamimdesenhandomeavósatidesenhandomeaeleadesenhandomeaelesamimd

f

Voz II: traça.traçaotraçootraçootraçootraçootraçootraçootraçootraçootraçootraçoatraçoatraço

p

Voz III:quetraçaelaquetraçaelequetraçaelequetraçaelaquetraçaelaquetraçaelequetraçaelaquetr

ppp

ppp

Voz I: esenhandomeanósedesenhandomeavósatiamnhandomeatidesenhandomememeaeladese



Voz II: otraçootraçootraçoatraçoatraçoatraçoatraçoootroçoatraçoatraçoatraçoatraço

Voz III: açaelaquetraçaalequetraçaalequetraçaaelaquetraçaaelaquetraçaalequetraçaaelaquetraçaale



Voz I: nhandomeatiadesenhandesenhandodesenómeavósanósadesenhandodesenhandoeledes



Voz II: traçootraçosobretraçootraçosobretraçootraçosobretraçooretraçosobretraçootraço? :

Voz III: traçanósquetraçaalequetraçaalequetraçaaelaquetraelaatraçaalesquetraçaaelaquetraçaatraça



IV.

k ee

cnn ereste

h

cen

c

esk neh

ree

t

t

n

se

e

nk eh

t

rc ee

h

ete e

n

n

sek

h rce

n

s

e

h

re

ce e

e

tenken

k

ent k hec

e

e

n

rs

e

k

se

ree

nec

n

h

ten

k

r

e

e

s

e

t

V.

riscos sobre riscos

o barulho branco

das mãos

que se traçam

VI.

- desenhando mãos divergindo -

- diverge a mão a litografia -

- da litografia mãos desenharam -

VII.

desenho)

te

desenha

(me

desenha

te

desenho

(me

desenho

te

ESCOLA E TELEVISÃO

A NECESSIDADE DE UMA CAPACITAÇÃO EFICIENTE PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DA MÍDIA TELEVISIVA

Gisele Paiva Lima

Resumo

No estado do Paraná, os conteúdos e metodologias adotados pelas escolas públicas estaduais são regidos pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE). Em Língua Portuguesa, tais Diretrizes orientam para o desenvolvimento do trabalho com as três práticas discursivas, leitura, escrita e oralidade, no ambiente escolar em relação às mais diversas formas de comunicação, dentre elas, a mídia televisiva na perspectiva do letramento. Assim, há a necessidade de investigar como ocorre a capacitação dos profissionais, professores de língua portuguesa atuantes na rede pública estadual, para a prática nas escolas, por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e seus núcleos regionais. Pretende-se com este artigo refletir sobre o papel da televisão, como esta tem sido utilizada e da educação em ambiente escolar e sobre a capacitação de professores de língua portuguesa atuantes na rede pública estadual paranaense, em relação ao trabalho a ser desenvolvido a respeito da leitura da mídia televisiva, bem como a eficácia dos encontros promovidos como formação continuada.

Palavras-chave

Educação; comunicação; televisão.

Abstract

In the State of Paraná, contents and teaching methods adopted by public schools are oriented by Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE). In Portuguese Language classes this document orients to the work development with three discursive practices, reading, writing and speaking, in the school environment related to several ways of communication, including television media, in the perspective of real reading and writing skills. This way, there is a necessity of to investigate how professionals, Portuguese teachers working in public schools are prepared b public educational system. This article intents to reflect on television media role, how it has been used, about educational process and how teachers has been formed to develop their work with television media reading in their classes.

Keywords

Education; communication; television.

Justificativa

As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio tratam a educação como um processo libertador necessário ao ser humano e traz consigo orientações sobre a realização do trabalho relacionado à leitura de vários gêneros e tipos textuais, dentre eles, a mídia televisiva.

De acordo com o IBGE, a televisão está presente em quase 90% dos lares brasileiros, assim, faz parte do cotidiano dos mesmos. É importante refletir sobre este dado, principalmente no ambiente escolar, pois os estudantes vivem esta realidade e a levam para dentro da escola.

Desta forma, cabe refletir sobre como são capacitados professores que atuam na rede pública estadual, ou seja, como estes estão sendo preparados institucionalmente para a prática de um trabalho efetivo no ambiente escolar visando à formação de sujeitos capazes e atuantes na sociedade; conscientes de seu papel no ato dialógico, não só como meros receptores de informações possivelmente manipuladas e carregadas de ideologias repassadas pela mídia televisiva.

A televisão, como meio de comunicação público, pois, de acordo com o artigo 223 da nossa Constituição “Compete ao Poder Executivo outorgar e renovar, concessão, permissão e autorização para o serviço de radiodifusão sonora e de sons e imagens”, deve ser de acesso a todos, bem como a compreensão de seu papel na sociedade moderna deve ser devidamente esclarecida.

A educação, neste contexto, é importante também para a não banalização dos processos culturais por parte da mídia televisiva e, como citado por Guareschi e Biz (GUARESCHI E BIZ: 2005,14), “o primeiro passo está na educação”, faz-se necessária uma reflexão sobre a influência da referida mídia no contexto citado. Os referidos autores (GUARESCHI E BIZ: 2005, 4) ainda afirmam que “Sem que nos voltemos e nos agarremos a ela [a educação], não vemos possibilidade imediata de podermos enfrentar a dominação que a mídia exerce hoje em dia (...)”.

O estudante, ser social, precisa ser capaz de refletir sobre o que recebe desta mídia e qual seu interesse na sociedade. Para que isso seja possível, o professor deve estar apto a propiciar e instigar estas reflexões, havendo necessidade de investigar como o mesmo está sendo preparado pelas instituições competentes, neste caso, órgãos públicos estaduais.

Televisão, educação e a necessidade da formação de professores

Art. 221. A produção e a programação das emissoras de rádio e televisão atenderão aos seguintes princípios:

- I - preferência a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas;
- II - promoção da cultura nacional e regional e estímulo à produção independente que objetive sua divulgação;

Ao iniciar este texto com um trecho da lei que regulariza o uso dos meios de comunicação mais presentes nas casas dos brasileiros, pretende-se ressaltar o caráter educativo que tais meios têm o dever de praticar. Contudo, como apresentado por vários autores, este papel educativo não é prioritário na definição das programações feitas pelas emissoras que visam lucrar demonstrando seu caráter capitalista em detrimento ao papel fundamental que deveria exercer: contribuir para o desenvolvimento social.

Temos uma realidade diferenciada do que deveria ser, pois de acordo com Milton Santos (Santos: 2001, 39) “O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde.”

Opta-se, nesta pesquisa, pela mídia televisiva pois, em estudo realizado para a multinacional Unilever constatou-se que (Collucci, 2007, p. 4) “assistir à TV é a brincadeira mais frequente para 97% das crianças (...)”; e, de acordo com pesquisas (GUARESCHI E BIZ: 2005, p.45), o brasileiro fica, em média, 3,9 horas por dia, e, nas regiões mais periféricas, 6 horas diárias, sendo que nestas, as crianças chegam a ficar 9 horas diárias diante da televisão. Fica claro o fato de tal meio de comunicação fazer parte da rotina diária das pessoas, explicitando a necessidade da compreensão da influência deste na sociedade. Para Bordieu (BORDIEU: 1997, p. 23) “A televisão tem uma espécie de monopólio de fato sobre a formação das cabeças de uma parcela muito importante da população.”; para Silverstone (SILVERSTONE: 2005, p. 20) a mídia “filtra e molda realidades cotidianas, por meio de suas representações singulares e múltiplas, fornecendo critérios, referências para a condução da vida diária, para a produção e manutenção do senso comum.” Ou seja, faz parte da vida das pessoas exercendo grande influência sobre questões cotidianas, inserindo conceitos e atitudes, também afirma que (SILVERSTONE: 2005, p.12) “nossa mídia é onipresente, diária, uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea. É impossível escapar à presença, à representação da mídia.”

Guareschi e Biz citam o fato de haver um grande fluxo de informações sendo oferecidos às pessoas,

lidar com o impacto deste fluxo acelerado de informações e, principalmente, dar-lhes um significado, ou seja, interpretá-las, integrando-as em sua visão de mundo, é hoje uma tarefa inevitável dos sujeitos modernos. Os pensadores da educação diante da possibilidade de acesso quase infinito às informações, concordam que a grande tarefa da educação é preparar os jovens para que consigam selecionar, fazer a pergunta, conseguir discernir o que querem. (GUARESCHI E BIZ: 2005, p. 40)

Demonstrando claramente a necessidade de esclarecer ao sujeito moderno, como interagir com o que lhe é oferecido. Há grande quantidade de informação e, evidentemente, pouca reflexão e seleção por parte dos que recebem tais informações. Como colocado anteriormente, existe a resposta e não se sabe fazer a pergunta que seja relevante às necessidades e realidades da sociedade ou do indivíduo. Sob este ponto de vista, deve-se destacar o papel da educação, aqui prioritariamente escolar, para a preparação sugerida.

Segundo Dalla Costa

Vivemos em uma sociedade determinada pela presença desses meios e tecnologias, que ditam opiniões, costumes, necessidades de consumo e modelos de felicidade e de prazer. À escola – que prepara os indivíduos para serem autônomos e sujeitos ativos dessa sociedade – cabe inserir a discussão desses meios no seu cotidiano, que também é caracterizado pela maneira como os alunos e professores recebem e interpretam as mensagens midiáticas. (DALLA COSTA: 2008, p. 96)

Assim, a escola tem um papel fundamental acerca das discussões sobre a presença das mídias na vida das pessoas e suas interferências no cotidiano, modos de pensar, agir, viver etc. Cabe aos professores também refletirem sobre suas interpretações e como recebem as mensagens oferecidas pelas mídias. Para Citelli

trata-se de entender que os signos imagéticos não apenas ganharam força e amplitude, mas também intensificaram a sua capacidade de transitar valores, conceitos, informações e conhecimentos tendo reflexos sobre diversas instâncias sociais, particularmente, a escola. (CITELLI: 2006, p. 19)

O autor complementa argumentando sobre a necessidade de uma alfabetização para os meios de comunicação (CITELLI: 2006, p. 20) enfatizando as ações realizadas no ambiente escolar e defendendo o fato de que

A palavra exercitada na escola ajuda a entender (e, eventualmente, produzir, criar) o cartaz publicitário, as capas de revistas, as ilustrações dos jornais, ao jogos de ditos e não-ditos presentes nos produtos audiovisuais. (CITELLI: 2006, p. 165)

Neste momento, cabe ressaltar o pensamento de Ismar Soares (SOARES: 2008) sobre “a prática da educomunicação, um campo de atividades voltado a garantir uma adequada aproximação entre o mundo da comunicação e o mundo da educação.”, o mesmo define educomunicação

como sendo o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o espírito crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos da informação nas práticas educativas, e ampliar capacidade de expressão das pessoas. (SOARES: 2006, p.1)

Levando em conta tais perspectivas sobre o papel da escola no contexto atual, cabe pensar sobre como são construídos os currículos. Tal documento norteador das práticas pedagógicas em escolas públicas estaduais paranaenses são denominados Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) redigidos para cada disciplina específica. Em Língua Portuguesa, a proposta “dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva.” (DCE Língua Portuguesa: 2008, p.11) acrescentando uma preocupação: “Mesmo vivendo numa época denominada ‘era da informação’, a qual possibilita acesso rápido à leitura de uma gama imensurável de informações, convivemos com o índice crescente de analfabetismo funcional (...)” (DCE Língua Portuguesa: 2008, p.12). Entendendo por analfabeto funcional aquele que mesmo decodificando mensagens não as compreende plenamente e não se utiliza desta habilidade para auxiliar no benefício de sua qualidade de vida.

Mais uma vez atentando para o importante papel a ser desenvolvido pela escola na sociedade moderna, o de atribuir “funcionalidade” à prática da leitura. Esclareçamos a leitura, nas DCE, não só como um ato de decodificação ou compreensão de mensagens escritas e/ou limitadas por uma única esfera, porém como a interpretação de diferentes linguagens

[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem) [...] (FARACO: 2002, p. 101)

Pois a leitura de todas essas linguagens presentes na rotina de homens e mulheres se faz imprescindível para sua atuação na sociedade. Também é apontado, nas DCE, o caráter dialógico textual teorizado pelo Círculo de Bakhtin¹, partindo do princípio de que em todos os momentos existe diálogo entre os interlocutores, como cita Faraco

¹ Faraco, em seu livro *Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, explica que o Círculo “era constituído por pessoas de diversas formações, interesses e atuações profissionais (...), incluindo, entre

os enunciados (...) provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias [...]). O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo.) (FARACO: 2009, p. 58/59)

Princípio defendido também por Silverstone em relação ao espectador e à mídia televisiva, para ele

o pressuposto é que, em algum sentido, o espectador de televisão ou ouvinte de rádio (e não apenas o leitor de jornal) são ativos; de que ver, ouvir e ler requerem algum grau de comprometimento, algum tipo de escolha, de consequência. (SILVERSTONE: 2005, p.111)

Faz-se necessário propiciar ao telespectador oportunidades para a reflexão sobre seu protagonismo enquanto ser social, consciente de sua participação no ato dialógico percebendo-se como sujeito e objeto, capaz de transformar sua realidade.

A escola tem uma função importante na formação deste sujeito capaz de refletir sobre os meios, como citado anteriormente. Porém, para que o trabalho seja realizado de forma efetiva, como sugere Soares, é preciso ter profissionais capacitados. O autor demonstra como uma capacitação mal elaborada, ou a não-capacitação pode influenciar a prática pedagógica. Para ele, com o grande fluxo de informação e a pressão para o uso das mídias no ambiente escolar

os professores são tentados a tomar posições extremas:

* Ou bem ignoram a influência dos meios e mantêm a tradição da escola e ignoram a diversidade das realidades sociais e culturais; ou bem introduzem os meios na escola e servem-se deles para atingir seus objetivos pedagógicos, esquecendo-se, contudo, de trabalhar sobre os meios e suas mensagens.

* Ou, ainda, criam cursos especializados de “educação para os meios”, sem que nada mude no conjunto das outras práticas escolares. (SOARES: 2008, p.10/11)

Neste contexto, cabe discutir sobre como ocorre a capacitação dos professores, pois a realidade que se apresenta exige dos profissionais uma formação contínua, objetivando a uma reestruturação de suas práticas pedagógicas. Sobre esse aspecto, Brito e Purificação consideram

que a formação do professor deve constituir um processo no qual ele desvele ou apresente suas questões relativas ao processo educacional, às suas necessidades, carências e deficiências, às suas dúvidas no processo ensino-aprendizagem, uma exposição que lhe permita refletir sobre a própria aprendizagem, sobre a própria ação e reestruturar a prática pedagógica. (BRITO E PURIFICAÇÃO: 2006, p.26)

ou seja, o profissional deve ser capacitado, sanando as próprias dúvidas, refletindo sobre suas próprias ações, conseqüentemente, desenvolvendo uma prática pedagógica mais libertadora que vá ao encontro do que se faz necessário na sociedade moderna.

outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev. Pumpiaski e (...) Mikhail Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.” (FARACO: 2009, p.13)

Para Orofino,

Se pensarmos a escola como um local de recepção crítica e de formulação de resposta ao discurso mercadológico, dominante na mídia contemporânea, estaremos ampliando os espaços de ressignificação e transformação tanto da narratividade quanto da própria vida social. (OROFINO: 2005, p.51)

Desta forma, o professor deve ser capaz de conduzir momentos de discussão e leitura eficientemente a fim de alcançar seus objetivos, para “ser um educador de seu tempo”, como Paulo Freire prega; neste caso, o tempo da influência midiática. Freire também declara que “Como educadores e educadoras progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas também devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.” (FREIRE: 2000, p.157).

Referências

BRITO, Gláucia da Silva. PURIFICAÇÃO, Ivoneida da. *Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar*. Curitiba: Ibpx, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CITELLI, Adilson. *Palavras, meios de comunicação e educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL. http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/com1988/con1988_08.03.2006/art_221.htm, com acesso em 20/02/2010.

DALLA COSTA, Rosa Maria Cardoso. *Estudos de recepção: uma metodologia de análise dos meios de comunicação e a cultura escolar*. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. HORN, Geraldo Balduino. *Diálogos e Perspectivas de Investigação*. Ijuí: Unijuí, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2000.

GUARESCHI, A. Pedrinho & BIZ, Osvaldo. *Mídia, Educação e Cidadania*. Petrópolis: Vozes, 2005

Instituto Paulo Montenegro. *Analfabetismo e alfabetismo funcional: uma diferença que vai muito além de palavras..* disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.01.00.00.00&ver=por com acesso em 19/02/2010.

OROFINO, Isabel Maria. *Mídias e Mediação Escolar*. SP: Cortez, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba: SEED, 2008.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOARES, Ismar. *Alfabetização e Educomunicação: O papel dos meios de comunicação e informação na educação de jovens e adultos ao longo da vida*. Disponível em www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/89.pdf, com acesso em 20/02/2010.

_____. *Educomunicação e produção televisiva: os jovens traçam seus planos!* Disponível em http://www.sesctv.com.br/revista.cfm?materia_id=43, com acesso em 20/02/2010.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* São Paulo: Loyola, 2005.

OUTRAS LINGUAGENS – (IN)VISIBILIDADE DA EJA NO ESPAÇO ACADÊMICO E NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DE CASO

Maria Aparecida Ferreira de Lima¹
Alexandrina Monteiro²

Resumo

Os enunciados que apresentamos perpassam pelas temáticas das políticas públicas, do espaço acadêmico e da Educação de Jovens e Adultos que foram por nós analisadas na dissertação de mestrado “O poder das bibliotecas nos processos de (in)visibilidade do saber: um estudo de caso da EJA”. Nessa pesquisa nos interessou investigar que mecanismos de legitimação e valorização (simbólica no sentido proposto por Bourdieu, 1997) que circulam em certas práticas de organização e classificação dos materiais relativos a EJA e quais os efeitos que produzem sobre a consolidação ou não desse campo do saber. Diante disso, somos atravessadas por algumas questões como: Quais sentidos, significados, valores são construídos pelos modelos de classificação, indexação e organização de acervos em especial aqueles relacionados a EJA? Qual o lugar ou não-lugar da EJA quando analisada na perspectiva da biblioteca - aqui entendida como o local de organização e classificação de saberes legitimados? Para problematização e discussão da pesquisa, investigamos a visibilidade ou apagamento do conceito EJA, no Banco de Teses da Capes.

Palavras-chave

EJA; Educação de Jovens e Adultos; biblioteca; banco de teses da Capes.

¹ Bolsista 

² Professora da Universidade São Francisco

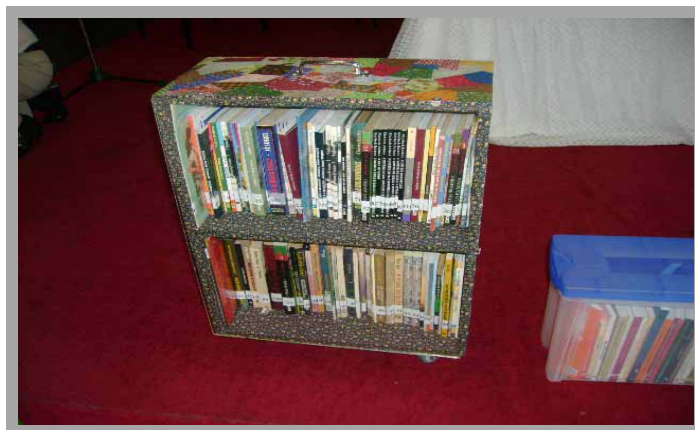
I. Introdução

Esse trabalho aborda temas como: bibliotecas, livros, sujeitos, educação de jovens e adultos, banco de dissertações e teses, espaço acadêmico, políticas públicas presentes nos diferentes contextos da sociedade.

São temas discutidos nas várias áreas do conhecimento – nos trabalhos acadêmicos, nas dissertações de mestrado e teses de doutorado – publicados em diferentes formatos, livros, documentos, mídias e textos eletrônicos, entre outros. Toda essa produção é organizada por um sujeito – bibliotecário e ou cientista da informação – que estuda em média quatro anos para facilitar o acesso do usuário a esses materiais e as informações dessas áreas.

Nesta apresentação, ressaltamos um tema que nos interessou muito no desenvolvimento da pesquisa, ou seja, a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Desse modo, propomos a discussão dessa temática em duas dimensões: o das políticas públicas e como palavra-chave no Banco de Teses da Capes.

Iniciamos o contato com a EJA em 2009 com a participação nos projetos: “Baú de Leitura” (Figura 1) e “Biblioteca é Nossa” – desenvolvidos pela parceria entre a Biblioteca e a Secretaria de Educação.



Fonte: Biblioteca Pública Municipal
FIGURA 1 – Baú de Leitura

Em 2010, como aluna regular do mestrado e com o envolvimento no Projeto “Múltiplas Representações da Educação de Jovens e Adultos: professore(as) da rede municipal de Itatiba”, nos deparamos com a dificuldade em localizar nas bibliotecas produções relacionadas a EJA – livros, artigos, periódicos, dissertações, teses entre outros – o que nos motivou a ver nesta temática a possibilidade de discuti-lá no âmbito da pós-graduação. Com isso, passamos a problematizar o Lugar da EJA na organização dos trabalhos acadêmicos nos diferentes bancos de dados, especialmente o Banco de Teses da Capes.

A pesquisa procurou analisar as práticas que são atravessadas pelas atividades de organização – classificação, catalogação e indexação – no sentido de investigar quais mecanismos de legitimação e valorização (simbólica no sentido proposto por Bourdieu (1997) circulam nas práticas desenvolvidas pelos profissionais que organizam os materiais relativos à EJA, com a finalidade de criação de um acervo digital para o Centro de Referência que é um dos objetivos do Projeto Múltiplas Representações de Educação de Jovens e Adultos – citado anteriormente – e que Monteiro e outros (2009, p.3) ressaltam:

[...] pretende-se fazer (...) um espaço no qual os professores possam refletir permanentemente sobre suas práticas, entrar em contato com os fundamentos da EJA discutidos na atualidade e que, principalmente, alimentem

permanentemente o acervo com as narrativas de suas experiências. Esta aproximação entre escola e universidade produzirá condições para que a relação teoria e prática opere em um processo de retroalimentação tanto na formação do professor, quanto na formulação de novos objetos, temas, fontes e hipóteses de pesquisas. Ou seja, a produção de conhecimento da universidade avançaria em direção aos contextos sócio-culturais onde os sentidos da educação de jovens e adultos são efetivamente praticados, sendo estimulada e estimuladoras de novas pesquisas. Finalmente, tornando-se espaço comprometido com a formação de professores pesquisadores.

O acervo do Centro de Referência seria composto por materiais em três dimensões: 1) livros especializados que permitam aos educadores contato com as principais linhas teóricas e metodológicas que focalizam a educação de jovens e adultos; 2) banco de dissertações e teses; 3) registros (planos de ensinos, aulas e materiais didáticos), entrevistas, depoimentos e outros documentos dos professores da rede municipal de Itatiba que atuaram ou atuam na formação de jovens e adultos.

II. Referencial teórico

Historicamente a EJA se constituiu de acordo com os interesses econômicos, sociais e políticos, e sempre necessitou da organização dos movimentos sociais e da população para sua articulação. Um exemplo desta construção é a experiência pioneira de alfabetização de Paulo Freire na cidade de Angicos. Um método embasado em um forte controle ideológico e político que foi sistematizado no período entre 1962-1963 com grande repercussão por todo o país e desfeito pelo golpe de 1964, sendo todo o material confiscado sobre forte repressão militar.

Paiva (2006) ressalta que as experiências ocorridas no campo da EJA não produziram enraizamentos nos sistemas públicos, desse modo, enfatiza que:

A história da EJA no Brasil foi constituída como história de experiências, não conseguindo produzir enraizamentos nos sistemas públicos. Algumas fogem dessa categoria, como o MEB, efetivamente nacional em poucos meses de ação, e o MOBREAL, como programa de governo que constituiu política em rede de atendimento paralela ao sistema. Mais recentemente o PAS não ultrapassa o lugar de *experiência*, no meu entender, porque embora oferta oficial por um tempo, mobilizando a rede de instituições de ensino superior, manteve modelo de atendimento “volátil”, com duração curta e alta rotatividade de alfabetizadores, mais interessado na geração de emprego e renda do que à tarefa alfabetizadora, não enraizando sequer o esforço de formação.

Mesmo sendo discutida e problematizada por diversos pesquisadores a Educação de Jovens e Adultos é um campo abandonado pelas políticas públicas. Lembramos que o conceito de políticas públicas não é um campo definido ou único, segundo Souza (2006, p.24), ou seja:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e

que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

Parece-nos fundamental recolocar as questões postas por Laswell e citadas por Souza (2006) da seguinte forma – **quem ganha o quê, por quê e que diferença** faz omitir-se ou não, se o Estado não se responsabiliza perante essa “modalidade” de ensino – EJA.

Essa falta de compromisso pode ser evidenciada pelas muitas ações que previam mudanças e transformações na educação de adultos e se perderam ao longo do tempo pela falta de recursos, investimentos e interesses públicos. Neste sentido, lembramos Monteiro e outros (2009, p.7)

Encarada como “lugar de todos” – “lugar de nenhum” vemos enraizadas as velhas-novas concepções de que a EJA deve recuperar o tempo perdido (e no caso dos jovens, tempo perdido mesmo, porque já passaram pela escola por longos anos!) restringindo-se à alfabetização.

Nos últimos anos os governos: – Fernando Henrique, com o Programa Alfabetização Solidária e Lula com o Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos – se preocuparam com questões sobre o analfabetismo no Brasil. Hage (2005, p.3) salienta que:

Em sua grande maioria os sujeitos que participam dos processos educativos que constituem a EJA são trabalhadores(as), pobres, negros(as), desempregados(as), subempregado(as), oprimido(as), excluído(as), etc, pessoas que na idade próxima não tiveram garantido o direito de realizar o seu processo de escolarização com sucesso. É importante reconhecer que o ‘olhar’ que “lançamos” aos jovens e adultos que participam da EJA e à sua condição social, política e cultural, condiciona a concepção de educação que lhes é oferecida.

Diante disso, novamente nos perguntamos **Quem ganha com essa situação? Que implicações essa situação tem para o município, estado ou país? Quem são os sujeitos excluídos? Quem são os sujeitos (ou instituições) que os exclui?** Embora, a EJA esteja prevista na LDB 9.424/1996, em muitos municípios brasileiros não há coordenação específica para esta modalidade de ensino, em pesquisa realizada com 66 municípios brasileiros, Haddad (2007) aponta em linhas gerais que:

apenas uma parcela pequena da demanda potencial é atendida pelos municípios. A oferta de EJA acaba ocorrendo em um caso a caso, como resultado da dinâmica entre o compromisso político do poder público, a disponibilidade de recursos financeiros e a pressão social. A pesquisa conclui também que não existe um sistema que satisfaça as exigências que possam garantir a continuidade de estudos para jovens e adultos, nem há uma norma nacional para este serviço, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos. A crescente institucionalização da EJA nas redes municipais é acompanhada por uma forte tensão entre uma concepção mais flexível do currículo, que fica perto da tradição da educação popular e a tradição escolar dos sistemas de ensino regular.

Neste sentido para Leão (2008) a EJA “esteve sempre dependente, em várias experiências históricas no Brasil, da capacidade de organização da população, mediante a articulação dos movimentos sociais que pressionam o Estado para o fornecimento dessa modalidade de ensino.”

A não construção de significado gera fatores relevantes, no nosso entendimento, para a invisibilidade da EJA nas políticas públicas no Brasil. Grande parte da população brasileira conhece a EJA como Mobral, Supletivo e desconhece a terminologia Educação de Jovens e Adultos que atualmente está inserida na SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, criada em julho de 2004.

É comum a fala das pessoas e de documentos se referindo a EJA, como supletivo, como exemplo – citamos o edital de abertura de inscrições de exames supletivos para o segundo semestre de 2001 - (Quadro 2) de uma Secretaria de Estado de Educação, cujo enunciado inicial não faz nenhuma referência a EJA .

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE

SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDITAL N.º 02/2011

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de torna público que estarão abertas as inscrições aos Exames Supletivos, para conclusão do ensino fundamental e do ensino médio a serem realizados em 17 e 18 de dezembro de 2011.

Fonte: <http://www.google.com.br>
QUADRO 2 - Edital de abertura de exames supletivos

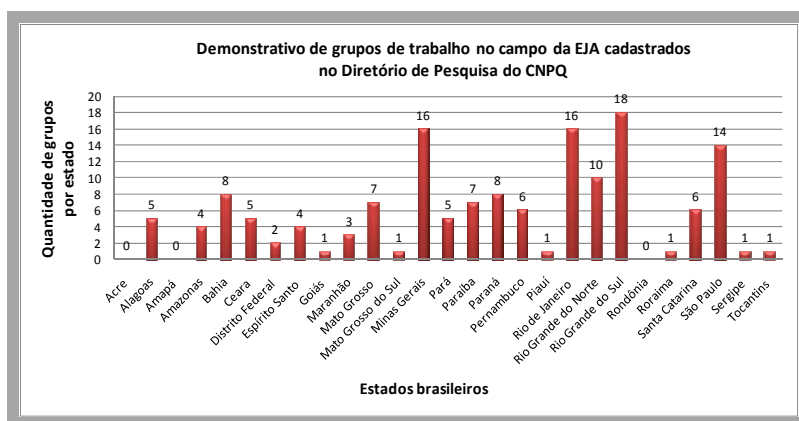
Desde 1996 a EJA passou a ser entendida como modalidade de ensino, neste sentido, Soares (2010, p. 27) destaca que com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a LDBEN 9.394/96 – “ há a primeira referência à EJA, conforme [...] os artigos 37 e 38 que tratam a Educação de Jovens e Adultos no contexto do Ensino Básico, instituindo o potente conceito de EJA.” Também nos parece interessante ressaltar “o difícil caminho a ser trilhado por aqueles que se propõem” a trabalhar nessa modalidade de ensino, evidenciado por Romão e Giubilei citadas por Casado (2008).

Esse apagamento e desvalorização da EJA refletem-se nos momentos de atribuição de aulas, em que os professores com pouca experiência acabam por assumir tais classes. Em geral, aguardam a oportunidade de serem chamados para o ensino regular. Tal falta é ainda mais agravante quando consideramos a inexistência de disciplinas que discutam a EJA na maioria dos cursos de licenciatura e pedagogia, bem como os cursos de formação continuada. Giubilei em 1993 já apontava as questões da formação continuada para professores da EJA:

A despreocupação para com os educandos maduros fica evidente nos cursos de formação de professores. As Licenciaturas, segundo a legislação pertinente, não cogitam da situação do aluno de mais idade, aos quais não se destinam os conteúdos curriculares apropriados. O tratamento dado não só pela Psicologia da Educação como pela Didática volta-se exclusivamente à compreensão da natureza da criança e do adolescente. São poucas as experiências que apresentam inovações nesse campo. A grande maioria dos educadores acredita numa simples continuação da escolaridade interrompida, reproduzindo no ensino para adultos metodologias destinadas às crianças e aos jovens.

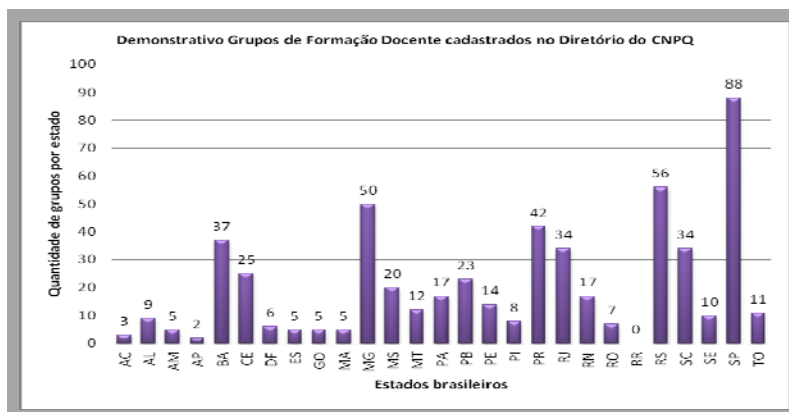
Pesquisas, questionamentos, problemáticas relativas à EJA já possuem algum espaço nas discussões acadêmicas, em grupos de trabalho e de pesquisa, mas ainda não são suficientes para sensibilizar o poder público. Em geral, os governos – municipais, estaduais e federais – estão mais preocupados com as estatísticas, índices e gráficos do que com a realidade que cerca os sujeitos (alunos e professores) da educação, em especial da EJA.

Na pesquisa de campo, pudemos perceber que há um número significativo de grupos de pesquisas sobre a EJA, de acordo com pesquisa realizada no site da CNPq³ temos em torno de 131 grupos de pesquisas em todo o país que estudam, investigam, problematizam a EJA, conforme gráfico 1. Porém, esse número torna-se pequeno quando comparado a outros grupos de pesquisa. Por exemplo, como os de formação continuada dos professores (gráfico 2) em que encontramos em torno de 1.222 grupos de pesquisa e trabalhos cadastrados no CNPq. Dados esses que se tornam mais alarmantes se olhados em relação à formação continuada de professores da EJA, que conta com apenas 15 grupos de pesquisa cadastrados – (gráfico 3).



Fonte: Elaborado pela autora

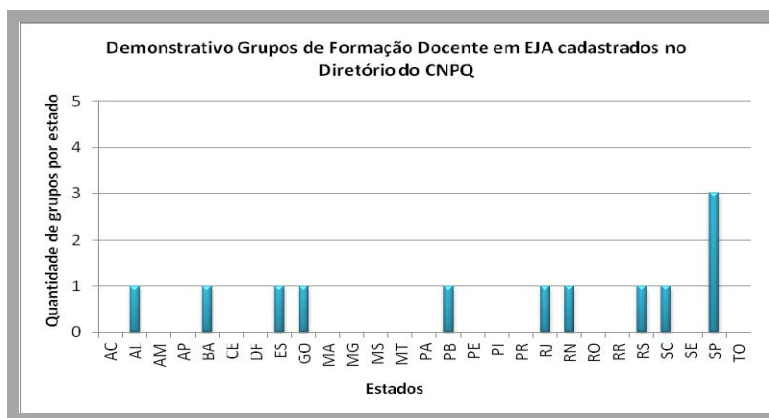
GRÁFICO 1 - Demonstrativo dos Grupos de Trabalho e Pesquisa – EJA



Fonte: Elaborado pela autora

GRÁFICO 2 – Formação docente

³ Pesquisa realizada em maio de 2011 – site www.cnpq.br



Fonte: Elaborado pela autora
GRÁFICO 3 – Formação docente em EJA

No entanto, não podemos deixar de expressar que os grupos em todo o país que estudam, investigam e problematizam a EJA – parece-nos ser um número considerável; porém, isso não tem conseguido despertar e mobilizar o poder público, embora o governo federal tenha assumido nos últimos anos pelo menos nos discursos, compromissos internacionais para a erradicação do analfabetismo em todos os níveis da educação brasileira. Neste sentido, explica Gadotti (2003):

ao longo das últimas décadas, o Brasil assumiu, formalmente, uma série de compromissos internacionais, relativamente à universalização da alfabetização e da educação básica, [...] especialmente os que se filiam à Organização das Nações Unidas.” Dentre outros firmou em 1990 a Declaração e o Plano de Ação da V Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien na Tailândia, em 1993 a Responsabilidade com a universalização da educação básica de jovens e adultos alijados da escola regular e na idade própria, na Conferência Internacional de Educação de Adultos da Unesco em Hamburgo 1997 que ratificou compromissos anteriores em relação ao índice de analfabetismo e baixa escolaridade que apresentava e o Fórum de Dakar em 2000 que apontou a necessidade de alijar esforços para a universalização da alfabetização e da educação básica.

Os Estados com maior número de grupos de pesquisa são os que possuem o menor índice de analfabetismo, ou seja, pelos dados mensurados pelo MEC em 2010, conforme tabela 1 - os estados pertencentes às regiões sul e sudeste apresentam um índice menor de analfabetismo que varia entre 7% na região sul e 8% na região sudeste. E nas regiões norte e nordeste o índice ultrapassa os 15% de sujeitos não alfabetizados com idade superior a 15 anos; sendo que, no nordeste temos dados alarmantes em que 26% da população é considerada analfabeta.

TABELA 1 - Não alfabetizados por região do Brasil e inscritos no programa “Brasil Alfabetizado”

Regiões	População com mais de 15 anos	Não alfabetizados	Porcentagem	Inscritos no programa
Centro Oeste	8.154.663	877.658	10,76%	15.044
Norte	8.098.614	1.323.126	16,34%	126.612

Nordeste	31.998.986	8.383.342	26,20%	1.010.853
Sudeste	53.084.059	4.316.576	8,13%	154.001
Sul	18.196.276	1.394.187	7,66%	79.864

Fonte: MEC – Ministério da Cultura – 2010⁴

A tabela 1 também ressalta os sujeitos não alfabetizados inscritos no programa do governo federal. Nota-se que, mais que um milhão de sujeitos pertencentes a região norte e nordeste estão inscritos no programa. Na região norte observa-se que 126 mil estão inscritos, em contrapartida, encontramos 79 mil inscritos na região sul e 150 mil na região sudeste.

Ainda, se olharmos especialmente para a região sudeste – considerada a mais rica do país e para a região nordeste – em que encontramos os sujeitos que vivem abaixo da linha da miséria, os números e dados (tabela 1) reforçam a nossa hipótese que, nas regiões em que há um número maior de grupos de pesquisas e de trabalhos relacionados a EJA, encontramos um número menor de sujeitos não alfabetizados. Em contrapartida, nos estados em os grupos de pesquisas e trabalhos relacionados a essa modalidade de ensino são menores, o número de sujeitos não alfabetizados são expressivamente maiores.

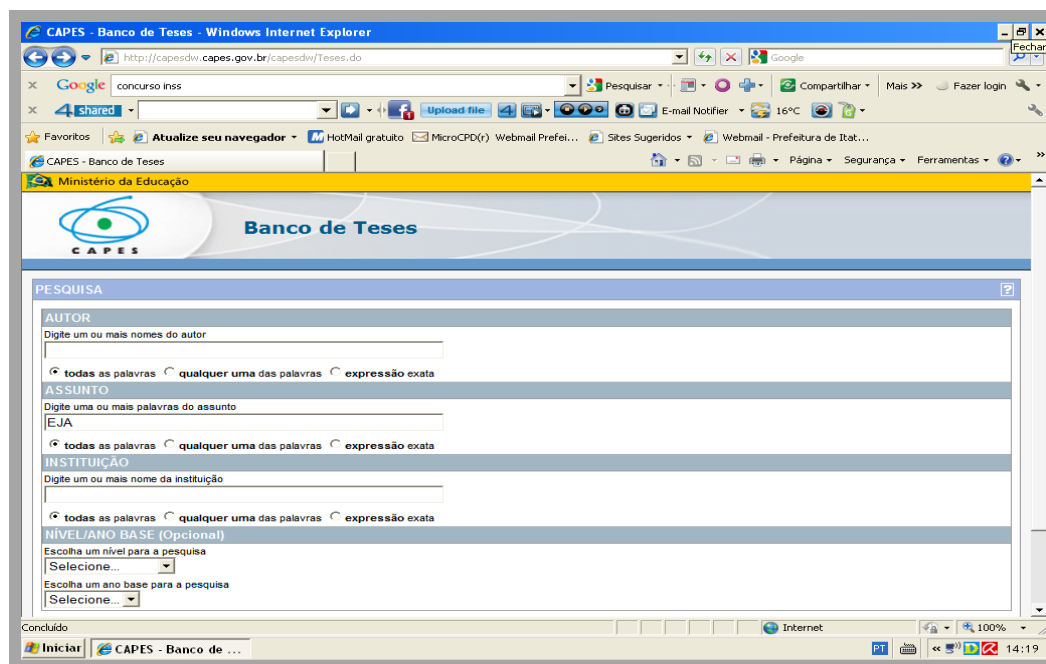
Desse modo, procuramos problematizar o espaço e o lugar da EJA no contexto acadêmico, no qual pretendemos relacionar com as discussões sobre os levantamentos realizados no Banco de Teses da Capes – uma plataforma de pesquisa com resumos relativos a dissertações de mestrado e teses de doutorado, a partir de 1987. É um banco multidisciplinar, que agrega pesquisas das diversas áreas e subáreas do conhecimento desenvolvidas em instituições públicas e particulares em todo o país.

Marengo (2004) ressalta que:

Banco de Teses são hoje considerados um recurso diferencial e competitivo nas universidades e bibliotecas, pois ampliam os horizontes do ensino e da pesquisa, possibilitando a liberdade dos usuários para a busca do material bibliográfico, sem a preocupação de espaço e quantidade de acervos físicos disponíveis. Atualmente existe um expressivo número de universidades brasileiras disponibilizando seus acervos de teses em formatos digitais.

As pesquisas no Banco de Teses da Capes (Figura 2) podem ser realizadas por autor, assunto e instituição de ensino superior é um banco alimentado pelo cadastro de discente criado em 2006, um instrumento formal de registro do envio de teses e dissertações que ficam disponibilizados no Domínio Público do site do Ministério da Educação.

⁴ ww.ceep.org.br/espaco-de-formacao/estudos-tematicos/o-papel-do-ensino-de-jovens-e-adultos-no-combate-ao-analfabetismo-no-bra



Fonte: www.capes.gov.br

Figura 2 – Plataforma de pesquisa – banco de Teses da Capes

III. Objetivos

A pesquisa tem como objetivos gerais problematizar, discutir e estudar:

- as dificuldades de localização dos materiais relativos à EJA no acervo das bibliotecas;
- o lugar da EJA nas políticas públicas;
- os efeitos, os mecanismos de legitimação e valorização da EJA no banco de teses da Capes.

E como objetivo específico:

- a organização de um acervo digital de dissertações de mestrado e teses de doutorado para o Centro de Referência.

IV. Metodologia

A pesquisa foi realizada no Banco de Teses da Capes no ano de 2011 e, iniciou-se com uma coleta de dados tendo como referência as expressões Educação de Jovens e Adultos e EJA embasado na pesquisa qualitativa que segundo Richardson (1999) “pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais”. Assim costuma ser direcionada ao longo do seu desenvolvimento e pode ser realizada de acordo com Godoy (1995) em três diferentes abordagens: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia.

Para problematização do Lugar da EJA no Banco de Teses da Capes, caminhamos pelo estudo de caso descritivo, cuja aplicação é recomendada quando o controle que o investigador tem sobre o tema é reduzido, já que o objeto de estudo é um produto, as informações inseridas no banco de dados são de responsabilidade das universidades e das instituições de pesquisas.

Durante a realização da coleta de dados fomos atravessadas pelo questionamento “De que forma e quais critérios a temática da Educação de Jovens e Adultos é organizada nos acervos bibliográficos” imbricados na relação entre saber e poder muito bem explorado por Foucault (1987) em sua obra “Vigiar e Punir” que nos mostra – os regimes de governos constroem mecanismos de controle, legitimação e regulação dos mais diferentes tipos de saberes.

V. Desenvolvimento:

Para a organização do acervo digital do Centro de Referência, fizemos um levantamento on-line nas bibliotecas de algumas universidades: UNICAMP – Universidade de Campinas, USP – Universidade de São Paulo, UnB – Universidade de Brasília, UFMG – Universidade de Brasília e no Banco de Teses da Capes, que foi nosso objeto de análise.

Iniciamos a pesquisa no Banco de Tese da Capes pela expressão **Educação de Jovens e Adultos** e encontramos 70.078 resumos registrados no banco. O sistema de busca considerou as palavras separadamente (educação – jovens – adultos) e localizou cada uma no título, assunto e, no próprio corpus de cada resumo.

Isso gerou uma preocupação e uma problemática devido ao grande número de resumos encontrados, o que nos levou a traçar uma nova estratégia de pesquisa – selecionar o termo EJA como referência para a busca das dissertações e teses defendidas no período entre 2005 a 2009. Com essa estratégia encontramos 449 registros, conforme tabela 2.

TABELA 2 - Teses e dissertações defendidas entre 2005 – 2009

Ano	Tese de doutorado	Dissertação de mestrado	Profissionalizante	Total por ano
2005	02	41	03	46
2006	09	63	03	75
2007	10	74	09	103
2008	13	90	06	109
2009	15	102	09	126
Total Geral	49	370	30	449

Fonte: Elaborado pela autora

Dos 449 resumos recuperados pelo sistema com o delimitador EJA, deparamos com um novo desafio – a ocorrência de erros de digitação. Encontramos registros nas áreas de Ciência da Computação, Engenharia, Medicina, Agronomia, Patologia, Ecologia, Linguística entre outros, que não tinham como temática de estudo a Educação de Jovens e Adultos. Para ilustração dessa discussão, apresentamos um registro da **Engenharia Agrícola** inserido com os da Educação de Jovens e Adultos, conforme exemplo a seguir (Figura 2).

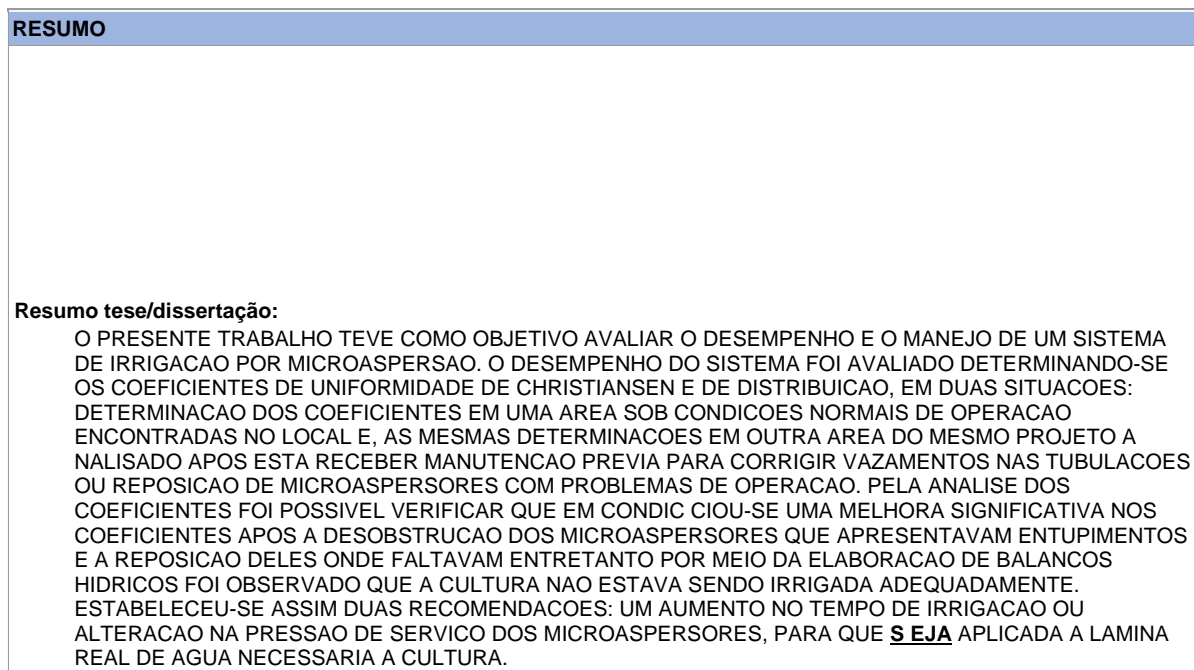


Figura 2: Resumo com erro de digitação
 Fonte: www.capes.gov.br

Nota-se no exemplo, que a palavra seja foi digitada com espaço – **S EJA** – no corpus do resumo e o sistema entendeu como EJA, inserindo esse registro nas pesquisas realizadas para essa palavra chave.

Os erros de digitação são comuns na base de dados da Capes e foram problematizados por Vieira e Maciel (2007) que apontaram para o comprometimento do conteúdo dos resumos, e que em nosso entendimento, ocorrem pela falta de revisão ortográfica nos registros inseridos no banco de dados contribuindo também para não localização de materiais relativos à EJA e, que foi indicado Monteiro e outros (2009, p. 3) ao ressaltarem que os [...] “professores indicam a dificuldade de acesso a materiais que atendam as necessidades específicas da EJA”.

Vieira e Maciel (2007, p.1) também sinalizaram para “a importância de se realizar estudos que contribuam para o fomento de um debate crítico reflexivo que implique ações resolutivas dos problemas encontrados”.

Outro fator que nos pareceu importante problematizar em relação à EJA é a invisibilidade e o apagamento desse assunto em instrumentos de controle bibliográfico das informações, como – tabelas de classificação, vocabulários controlados e tesouros de indexação, entre outros – que produzem efeitos e mecanismos de legitimação e valorização de determinados assuntos em detrimento de outros. No entendimento dessa discussão, nos baseamos no conceito de capital simbólico por nos permitir compreender como alguns fenômenos que ficariam insondáveis são perceptíveis a partir do reconhecimento do prestígio de determinadas instituições que organizam esses instrumentos de controle. Bourdieu (1997, p. 149-150) chama de capital simbólico:

qualquer tipo de capital (econômico, cultura, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, de estruturas de distribuição do capital do campo considerado. O capital simbólico [...] só existe na medida

em que todas as pequenas diferenças, as marcas sutis [...] sejam percebidas pelas pessoas que conhecem e reconhecem, na prática (que incorporam), um princípio de diferenciação que lhe permite reconhecer todas essas diferenças e atribuir-lhes valor [...]. O capital simbólico é um capital com base cognitiva, apoiado sobre o conhecimento e o reconhecimento.

Os mecanismos de controle na organização de livros e outros documentos existentes nas bibliotecas são importantes, por facilitar que a localização rápida desses materiais. No entanto, esses mecanismos carregam em si a restrição na indicação de determinados assuntos tornando-os quase invisíveis, ou mesmo apagados na imensidão de materiais que compõem o acervo de uma biblioteca. Neste sentido, novamente nos perguntamos qual é o Lugar da EJA no espaço – físico e virtual das bibliotecas.

VI. Considerações finais:

Analisamos ou, pelo menos procuramos pensar o Lugar da EJA nas políticas públicas e, conseqüentemente no Banco de Teses da Capes. Foi uma discussão embasada nos estudos de alguns autores – Giubilei (1993), Paiva (2006), Gadotti (2003), Haddad (2007) entre outros – interessados nas temáticas da EJA reconhecida desde 1996, como modalidade de ensino pela Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que não é legitimada pelas políticas públicas e, ainda é conceituada de supletivo na fala das pessoas e dos documentos oficiais de muitas secretarias de educação.

Na coleta de dados e nos levantamentos bibliográficos realizados no Banco de Teses da Capes encontramos dificuldade para localizar as produções bibliográficas sobre a EJA, o que se constituiu em uma problemática a ser discutida e questionada. Dentre as dificuldades encontradas, uma discussão importante a se considerar são os erros de digitação – que o sistema aceita como palavra-chave e que Vieira e Maciel (2007) já sinalizavam que comprometiam o conteúdo dos resumos.

O foco da temática se insere num projeto mais amplo – já citado anteriormente – coordenado pela Prof^a. Dra Alexandrina Monteiro e desenvolvido por um grupo de professores do mestrado tendo como um dos seus objetivos a criação de um Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos – CREJA.

A participação no projeto e as discussões dos textos a partir das obras de Foucault (1987, 1993, 2001) nos desconstruíram, deslocaram e nos levaram a pensar sobre a produção de verdades e as relações de poder presentes nos procedimentos técnicos de organização dos acervos bibliográficos e, como as práticas existentes nas bibliotecas produzem efeitos e mecanismo de legitimação e valorização de determinados campos do saber, no sentido de Bourdieu (2007).

Os questionamentos nos permitiram, ou pelos menos nos auxiliaram olhar com cuidado as regras de organização das bibliotecas que são importantes por facilitar que usuário tenha acesso rápido à pesquisa e a informação, mas, que carregam em si a invisibilidade e o apagamento de determinados assuntos – como os da EJA – o nosso objeto de estudo.

Essas reflexões nos levaram a olhar a biblioteca ou a “Casa de Estudo” no sentido de Larrosa (2004) – lugar onde estão todos os livros ordenados, organizados, disponíveis. É o lugar da segurança e controle, ou seja:

Na Casa do Estudo vive-se com a segurança de que os livros, convenientemente produzidos e transmitidos, cuidadosamente editados e anotados, estão aí, num tipo de plenitude sem sombras, que é, ao mesmo tempo, a plenitude sem falta da cultura, a prova palpável de sua imensa generosidade (Larrosa, 2004, p.203)

Diante disso Larrosa (2004) nos adverte – pois, a imensidão causa vertigens. Apesar da segurança, do prestígio, do valor que os livros podem nos proporcionar, eles também podem nos afogar e é no “retorno”, no ar desesperado daquele que respira como se fosse pela primeira vez, que o estudante pode ocupar-se de si pode encontrar-se pela e na perda de si. Ou seja, é necessário encontrar um lugar no desaparecimento em que (des)aparecer – nos permite parecer, tornar-se presente. É preciso aprender a buscar mais informações as perguntas, ou melhor, novas perguntas e não respostas, pois estas “estão órfãs de perguntas que poderiam lhes dar sentido e fazê-las dançar, só (novas) perguntas que poderiam retroceder a arrogância das respostas” (Larrosa, 2004, p.204).

É preciso que o usuário tenha a liberdade de caminhar livremente pelos corredores e estantes das bibliotecas, que lhe seja permitido a familiaridade com a informação, com o acervo e com o lugar. Mas, para que essa familiaridade possa existir é importante que o usuário se sinta a vontade e que bibliotecários e outros profissionais que atuam nas bibliotecas reconheçam, discutam e problematizem sobre suas práticas, no sentido de construir “um capital simbólico” conforme denomina Bourdieu (2007) que a nosso ver deveria ser construído ao longo do processo de escolarização, de tal forma, que um estudante universitário pudesse transitar com familiaridade, pelo espaço físico e virtual das bibliotecas.

Neste sentido, é relevante a criação do Centro de Referência proposto pelo grupo de professores da Universidade São Francisco – pela construção de significados em um “lugar” que permita aos professores relatar, discutir e problematizar suas práticas reformulando novos objetos e hipóteses de pesquisa em relação à Educação de Jovens e Adultos.

VII. Referências

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria das ações*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Educação de Jovens e Adultos: um cenário possível para o Brasil*. 2003. Disponível em: www.paulofreire.org/pub/Institu/.../EJA_Um_cenario_posssivel_2003.pdf. Acesso em 20/01/2011.

GIUBILEI, Sonia. *Trabalhando com adultos, formando professores*. Campinas: Unicamp, 1993. Tese de doutorado. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/Giubilei-Sonia.pdf>. Acesso em 20/02/011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*. Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

HADDAD, Sergio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. v.12, n.35, maio-ago de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso 28/10/2010.

HAGE, Salomão. *Educação de jovens e adultos, analfabetismo e compromisso social: análise da experiência educativa do projeto alfabetização cidadã na Transamazônica*. GT 12 Educação e Políticas de Inclusão Social. Universidade Federal do Pará, 2004-2005. Disponível em: www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/GT9.pdf

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARENGO, I. Criação do Banco de Teses digitais da UDESC. *II Simpósio Internacional de Bibliotecas Digitais*. Campinas, 2004. Disponível em: cutter.unicamp.br/document/?down=8383. Acesso em 30/03/2011.

MONTEIRO, Alexandrina e outros. *Múltiplas representações da educação de jovens e adultos: professore(as) da rede municipal de Itatiba – SP*. Itatiba: Universidade São Francisco, 2009. (projeto de pesquisa)

PAIVA, Jane. Direito a educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: *29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Reunião Anual da ANPED Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos*. Rio de Janeiro: Anped, 2006. P-17.

RICHARDSON, Robert Jarry, e outros. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROMÃO, Eliana Sampaio, GIUBILEI, Sonia. Educando adulto: identificações. In: CASADO, Maria Inês Miqueletgo. *Portfolio dos conteúdos desenvolvidos na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica enfoque educação de jovens e adultos*. 2008. Disponível em: www.fabi.com.br/downloads/ped/ppp_eja.doc. Acesso em 24/01/2011.

SOARES, Alessandro Cury. *A arquitetura da formação em serviços dos professores na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/27986/000768261.pdf?sequence=1>

SOUZA, Celina. B. *Políticas públicas: uma revisão de literatura*. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, v. 16, 2006. p. 20-45. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>. Acesso em 02/02/2011.

VIEIRA, Renata de Almeida; MACIEL, Izete Shizue Bomura. Fonte investigadora em educação: registros do banco de Teses da Capes. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 33, n.2, maio-agosto 2007.

A AFETIVIDADE COMO LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana Parro Lima¹
Adilson Nascimento de Jesus²

“O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto sempre passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (Vygotsky)

Resumo

Este texto é fruto de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo fazer uma reflexão acerca da afetividade junto a professoras de uma escola de educação infantil do município de Piracicaba. Entendemos, a partir de leituras de textos de autores como Wallon, Vygotsky e Montagu, que o afeto é uma linguagem essencial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Utilizamos, como metodologia de pesquisa, vivências corporais, entrevistas semiestruturadas e questionários. Apesar de ainda não estar concluída, podemos perceber, com a experiência trazida pelas professoras, que a afetividade deve permear todas as atividades junto às crianças, mas o dia-a-dia dentro da escola muitas vezes deixa escapar esse cuidado, por falta de tempo, má formação ou mesmo um despreparo emocional dos profissionais que trabalham com meninas e meninos pequenos. Por isso, usamos este trabalho como um convite aos professores e professoras para refletir sobre uma educação baseada no afeto e no respeito.

Palavras-chave

Afetividade; educação infantil; linguagem.

Abstract

This paper is the result of an ongoing study that aims to make a reflection about the affectivity with teachers from early child education. We understand, based on texts of authors such as Wallon, Vygotsky and Montagu, that affectivity is an essential language for the development and learning of children. As methodology of research we have used body experiences, semi structuralized interviews and questionnaires. Although this research is not yet concluded, we noticed, with the experience brought by the teachers, that the affectivity must be present in all the activities with the children, but the day-by-day in the school many times leaves to escape this care. Thinking about it, this work consists of an invitation to teachers to reflect about an education based on affect and respect.

Keywords

Affectivity; early child education; language.

¹ Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

² Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

A educação é um direito de todos, mas ainda há muito que se discutir e repensar sobre essa temática nas escolas públicas do Brasil para se alcançar uma educação de qualidade nos diferentes departamentos de ensino. É importante também salientar que a escola é um espaço social, no qual crianças, adolescentes, jovens e adultos interagem, criando e recriando suas relações uns com os outros, de diferentes maneiras.

A escola é, assim, um espaço de possibilidades, pois permite a configuração de processos coletivos, proporcionando o encontro com o outro. É um dos papéis da escola e da atuação do profissional da educação propiciar, no contexto escolar, atividades de interação entre os diferentes sujeitos com finalidade de promoção social e educativa. Isto porque as características individuais e essencialmente humanas, como forma de pensar, agir, sentir, entre outras, estão relacionadas e dependem, sistematicamente, da interação do ser humano com o meio físico e social ao qual pertence (BORBA e SPAZZIANI, 2007).

É na interação social que se dá a construção de vínculos e a formação de laços afetivos. Ao pensar na escola como esse meio social, de ricas interações entre adulto e criança, vem à tona a importância de se refletir sobre a educação e seus métodos de ensino. Nas primeiras etapas de vida, quando a criança ainda não se comunica verbalmente, o educador deve estar atento para saber ouvir e compreender a linguagem do corpo, as formas de expressar emoções, sentimentos e temores da criança.

Toda criança deseja e quer atenção, amor, carinho, acolhimento. Sua relação com o mundo se dá, primeiramente, através das pessoas e de como esse vínculo é construído. Tudo que ela vivencia e aprecia vem pela interação com o outro. É através dessa interação que a criança se descobre e conhece o que ela é no mundo. Vygotsky, citado por Guimarães (2008), destacou o papel das interações sociais para o desenvolvimento humano. Para o autor, o processo de aprendizagem tem origem nas interações sociais vivenciadas pela criança: “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”.

O campo da afetividade ainda é pouco explorado pela pedagogia, talvez por essa desconsiderar sua contribuição para o conhecimento humano, ou mesmo, na construção da identidade da criança e do aluno. Por isso, grito a importância de se construir uma pedagogia mais afetiva, que aborde a criança como um todo, um ser biológico, psicológico, cultural e social.

Afetividade como linguagem na educação de crianças pequenas

Nossa civilização foi tecendo, aos poucos, o atrofiamento da sensibilidade tátil e exacerbando os domínios da visão e da palavra. [...] Diuturnamente, somos sedados e controlados pela visão. Nas ruas, avenidas, em todos os lugares públicos e também nos espaços privados, através dos meios de comunicação; somos incitados a abandonar tudo o que não é visível como algo sem valor. [...] A palavra, por sua vez, embora seja um acontecimento capital para a vida humana e o ‘sexto sentido’ da espécie, tornou-se, em muitos dos nossos rituais cotidianos, familiares e profissionais, desencarnada das emoções, dos comportamentos e da coerência semântica (KNOBBE, 2004).

Jurgen Rueseh, citado por Montagu (1988), expressou que “para assegurar-se o desenvolvimento saudável, qualquer pessoa tem que ser suprida com o tipo certo de estímulo, no momento certo e na quantidade certa. No caso das crianças, isto é especialmente verdadeiro”.

Pesquisas recentes se dedicam a estudar o papel das emoções e dos sentimentos no funcionamento cognitivo (DAMÁSIO, 2000; MOSQUERA e STOBÁUS, 2006; RIBEIRO e JUTRAS, 2006; RODRIGUEZ e CRUZ, 2009; BRUST, 2009;). Podemos notar, com isso,

que o tema afetividade tem uma ampla repercussão e que o diálogo entre sentimentos e cognição resulta oportuno e significativo.

Para Rodríguez e Cruz (2009), a afetividade funciona nos planos centrais e mais profundos do organismo vivo: lá, onde o psíquico se funde com o orgânico; lá, onde nascem as energias que são utilizadas para satisfazer as necessidades de todo ser humano. Por tudo isto, há que se considerar a afetividade como o motor que impulsiona o comportamento humano, já que condiciona a imensa maioria das nossas formas de conduta quando vamos realizar uma ação.

Vários autores utilizam Vygotsky em suas pesquisas que envolvem afetividade e desenvolvimento humano. Loos e Sant'ana (2007) trazem que em Vygotsky tem-se, portanto, uma dimensão social que não é simplesmente a dimensão do outro – mas uma dimensão calcada na “relação” com o outro e com os demais aspectos do meio externo, em que influências mútuas se potencializam e se atualizam. Relatam, ainda, que a unidade indissolúvel composta por elementos internos e externos ao sujeito constitui o que esse autor chama de “vivência”. Na vivência, forma-se um interjogo entre os diversos aspectos internos de um indivíduo – destes entre si, bem como destes com os vários aspectos do meio externo (que, por sua vez, também interagem entre si) – e que estão presentes, direta ou indiretamente, em cada situação.

Guimarães (2008) apresenta, em sua pesquisa, que, para Vygotsky, o modo de funcionamento psicológico, típico da espécie humana, não está presente no indivíduo desde o seu nascimento, mas é fruto de um processo de desenvolvimento que envolve a interação do organismo individual com o ambiente físico e social em que vive.

Borba e Spazzina (2007) destacam uma frase de Vygotsky ao retratar o ser humano como um ser afetivo:

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. (VYGOTSKY apud BORBA e SPAZZIANI)

Ao ser delicadamente tocada, acariciada, carregada no colo, aconchegada, confortada e ao receber as verbalizações carinhosas típicas para bebês, a criança aprende a tocar delicadamente, a acariciar, a aconchegar, a confortar e a emitir as mesmas verbalizações e a amar os outros. [...] Implica envolvimento, interesse, responsabilidade, ternura e percepção atenta das necessidades, sensibilidades e vulnerabilidades do outro (MONTAGU, 1988).

O cuidador é uma peça-chave nesta atmosfera que envolve o bebê. Se o adulto for sensível a este momento especial da vida do bebê, estará cuidando do espaço relacional entre ele e o bebê, construindo um “campo de afetação” favorável ao desenvolvimento infantil (MAIA, 2004). Desta forma, promove-se o fortalecimento dos laços afetivos, fundando uma intimidade estruturante na escola. Estes subsídios permitem que os educadores possam identificar diferentes modalidades relacionais, com o intuito de promover interações positivas que incentivem o desenvolvimento saudável do bebê e da criança, prevenindo, assim, possíveis desequilíbrios nestas trocas (PENA, BORGES e BORGES, 2008)

Assim, mostra-se essencial pensar a educação para além do que é dito, ensinado com palavras. Outras formas de linguagem entre dois seres, como o olhar, o toque, gestos, entre outras, são partes indispensáveis no processo de aprendizagem que não devem ser ignoradas. A atenção ao educar uma criança na escola, a maneira de se relacionar, ouvir e falar com ela, a troca, o contato e o espaço direcionados para a criança, todas essas ações podem e devem estar norteadas por linguagens de afeto, de cuidado.

Construindo uma pedagogia mais afetiva

A educação da criança de zero a seis anos vem sendo construída no Brasil com a contribuição de pesquisas das mais diversas áreas das ciências humanas e sociais. Ao tomar a criança como objeto de estudo, percebe-se o quanto é importante o diálogo entre diferentes áreas da ciência para se pensar como fazer uma pedagogia da infância que reconheça essa menor idade em sua totalidade, um ser social, cultural e histórico.

Trabalhar com a criança pequena, que ainda não “fala” ou escreve, nos leva a mergulhar no mundo dos sentidos e das emoções. É preciso estar atento aos sinais, representações, expressões da infância, tentar enxergar além do que nos é comum e permitir outras linguagens para compreender a realidade.

Nesta perspectiva, cabe à educação infantil, como espaço de aprendizagem individual e coletiva, trabalhar com a diversidade do conhecimento em suas várias linguagens, como a linguagem escrita, a linguagem matemática, a linguagem geográfica, a linguagem artística, a linguagem afetiva e a linguagem corporal, todas igualmente importantes para a leitura da realidade enquanto totalidade, além de se configurar como parte do cotidiano da criança, que se apropria da mesma como forma de expressão.

Não é apenas a possibilidade do espaço de interação social que permite o encontro do profissional com o papel de professor da educação infantil. Para pensar no professor também como essa “figura de apego”, é preciso pensar o papel do educador, sem deixar de lado suas vivências afetivas e experiências profissionais. Ao pontuar a especificidade da educação infantil, Rocha (2001) diz que:

a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, ou seja... as suas cem linguagens. Assim, uma pedagogia em construção que tem como seu objeto e destinatário privilegiado a criança.

Pensando na afetividade e seu lugar na escola, especificamente na educação da criança pequena, procuraremos compreender a complexidade e o desafio de se construir uma pedagogia que tenha como base o afeto. Para isso, nesta pesquisa, abrimos espaço para a reflexão das professoras sobre esse assunto e procuramos saber se elas se sentem preparadas (ou não) para trabalhar o afeto junto às meninas e aos meninos da escola.

Nos encontros com as professoras, a fim de pensar a afetividade e indicar caminhos possíveis para o trabalho com a Educação Infantil, a primeira certeza que apareceu é a de que este trabalho implica uma definição do que estamos entendendo por afetividade, cuidado e Educação Infantil.

Portanto, alguns questionamentos sobre o conhecimento/vivência das professoras sobre o assunto se fazem necessários: O que é afetividade? Como as professoras lidam com isso no seu dia-a-dia, com a família, com os amigos, nas relações de trabalho? Que lugar ocupa a afetividade na sala de aula? Como trabalhar isso com as crianças?

Com a ajuda de um questionário, começamos a escutar essas professoras, dando espaço para falarem de suas vivências. Quando questionadas sobre o que é afetividade, elas a definem como sendo algo bom, um ato de amor, de carinho, de cuidado e atenção, e pode ser manifestada através de um beijo, de um abraço, na relação de respeito com o outro e consigo. A afetividade, segundo uma das professoras, “é a maneira que temos de demonstrar nossos sentimentos. Não conta se apenas sentimos, tem que passar isso para o outro. Só assim pode-se dizer que está sendo afetivo com alguém, fazer o outro perceber que é querido”.

A afetividade também apareceu nos questionários como doação e troca; fator essencial para o bom relacionamento com as crianças, refletindo no seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, algumas professoras descreveram que ser afetivo com as crianças não significa passar “a mão na cabeça”, permitindo que façam tudo o que quiserem. Afetividade está ligada, ainda, ao ato de corrigir quando necessário, ser firme nas decisões e impor limites. Proteger e mostrar autoridade.

Essa pedagogia em construção desafia os professores e professoras que ainda são formados nos padrões do professor que ensina em salas de aula. Através da formação complementar, é possível despertar nesses professores a criança como foco de sua prática pedagógica e, assim, observar que a educação infantil tem como objeto central seres humanos em diferentes contextos sociais e culturais, que compreendem o mundo através de *suas cem linguagens*.

Em 2006, Haddad publicou uma pesquisa realizada no âmbito da OCDE e da Unesco, em 2001, sobre o desenvolvimento e implementação de serviços integrados ou coordenados de educação e cuidado infantil. Nele, defende que a formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas ao acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado à grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. A educação da criança pequena exige um olhar diferente daquele dado ao ensino fundamental e ensino médio. É o diálogo direto entre o cuidar e educar, entre o lúdico e o real, entre o absurdo e a razão. Como Haddad diz: *uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança*.

O discurso oficial sugere aos formadores dos professores a inclusão, nos programas de formação, de uma série de competências que ultrapassam a transmissão de um saber codificado numa disciplina (BRASIL, 1991). Dentre outras, assegura o desenvolvimento da competência afetiva na relação educativa. No entanto, na prática dos professores e nos currículos dos cursos de formação, em diversas universidades brasileiras, as relações afetivas ainda não encontraram um lugar de equilíbrio no que concerne à dimensão cognitiva (RIBEIRO e JUTRAS, 2006).

Após pesquisar a dimensão afetiva na relação educativa, Ribeiro (2010) mostra que o desenvolvimento profissional contínuo dos futuros professores e a apropriação de competências dependem, em grande parte, da organização dos programas de formação dos professores. Destaca ainda que, nos documentos curriculares analisados, não constataram em nenhuma parte uma organização de programa que dê verdadeiramente conta dessa competência. Nenhum desses documentos explicita a importância e o papel da dimensão afetiva na aprendizagem e na motivação dos formandos.

Pensando nos professores de Educação Infantil como continuadores desse cuidado, tão necessário para a criança pequena, temos que trazer à tona a importância de um debate acerca da afetividade e de como essa está presente, ou não, no cuidado e atenção oferecidos nos ambientes escolares.

Para Wallon (1979), a personalidade é constituída por duas funções básicas: afetividade e inteligência. A afetividade está vinculada às sensibilidades internas e orientada para o mundo social, para a construção da pessoa; a inteligência, por outro lado, está vinculada às sensibilidades externas e orientada para o mundo físico, para a construção do objeto. Desta forma, a afetividade assume papel fundamental no desenvolvimento humano, determinando os interesses e necessidades individuais da pessoa; é um domínio funcional, anterior à inteligência (BORBA e SPAZZIANI, 2007).

Leite e Tassione, citados por Guimarães (2008), relatam que Wallon defende que, no decorrer de todo o desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental:

nos primeiros meses de vida, ela tem a função de comunicação, manifestando-se, basicamente, através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo; mais tarde, durante a formação da personalidade do indivíduo, que se dá por meio da interação social, a afetividade está presente, permeando a relação entre a criança e o outro; finalmente, é através da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço.

Por estar ligada à emoção, a afetividade interfere e pode determinar o modo como o indivíduo enxerga o mundo que o cerca e também a maneira como interage e se manifesta nele. Por isso a importância do afeto para o desenvolvimento biológico, psicológico, social e mental do indivíduo. A afetividade abrange diversas linguagens: o toque, o aconchego, o olhar, a fala, os gestos, os estímulos. Abrange também diversas maneiras de se expressar: com leveza, com ternura, com cuidado, com grandeza de ser, com amor. Os afetos recebidos quando ainda somos pequenos fazem parte de como vemos, vivemos e convivemos no mundo.

Portanto, deve-se pensar na formação que inclua a afetividade nas práticas pedagógicas como uma linguagem essencial para a construção do saber e a construção de si. É necessário, ainda, que professores, diretores, coordenadores, gestores e os diversos profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas dialoguem sobre essa temática, para que juntos possam construir uma nova pedagogia: uma pedagogia mais afetiva.

Referências

BORBA, Valdinéa R. S.; SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Afetividade no contexto da Educação Infantil**. Caderno ANPED, v. 30, p. 01-18, 2007 Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3476--Int.pdf> Acessado em 25/06/2010

BRUST, Josiane Regina. **A influência da afetividade no processo de aprendizagem de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.

GUIMARÃES, Daniela Cavani Falcin. **A afetividade na sala de aula: as atividades de ensino e suas implicações na relação sujeito-objeto**. Dissertação de Mestrado (Faculdade de Educação) Universidade estadual de Campinas, Campinas, 2008.

HADDAD, L. **Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades**. Cad. Pesqui. v.36 n.129 São Paulo set./dez. 2006

LOOS, Helga; SANT'ANA, René Simonato. **Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir**. Educar em Revista, Curitiba, n. 30, 2007.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele**. Summus Editorial, 4ª. Edição. São Paulo, 1988.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. **Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação**. Revista Educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 123 – 133, Jan./Abr. 2006

PENA, Alexandra ; BORGES, Isabel C. Bogéa ; BORGES, Leonor Pio. **Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas**. Salto para o Futuro, Ano XVIII boletim 04 – Abril de 2008. ISSN

1982-0283 Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>
Acessado em 08/07/2011.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de psicologia, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, julho-setembro, 2010.

_____; JUTRAS, France. **Representações sociais de professores sobre afetividade**. Estud. psicol. (Campinas) [online]. 2006, vol.23, n.1, pp. 39-45.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Pedagogia e a educação Infantil**. Revista Brasileira de Educação, Nº 16 Jan/Fev/Mar/Abr, 2001.

RODRIGUEZ, José Álvarez and CRUZ, Manuel Fernández. **Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da universidade de Granada**. *Revista Lusófona de Educação*, 2009, no.14, p.125-144.

A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: QUE ESPAÇO É ESSE?

Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima¹

Resumo

Discutir hoje o impacto efetivo dos cursos de formação inicial no trabalho docente dos professores que atuam ou atuarão na educação básica, bem como a articulação e o papel da universidade como espaço de formação profissional na formação de mediadores de leitura se configura uma necessidade emergente. A relevância da temática se consubstancia por entendermos que a leitura enquanto prática sociocultural permeia todos os espaços, tanto formais quanto não-formais, implicando, sua apropriação na vida dos indivíduos, uma possibilidade de alargamento de compreensão e inserção social mais crítica e competente. Pensar a literatura infantil como um dos caminhos possíveis para aproximação das pessoas ao mundo imaginário e letrado tem sido uma inquietação que permeia a minha prática como professora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Compreender até que ponto o curso de pedagogia tem contribuído com a formação e sensibilização de mediadores de leitura tem sido um objeto de interesse e de investigação. Considerando que na atualidade são muitas as pesquisas e trabalhos que têm essa temática como foco, Chartier (2001) Abreu (2006), Araújo (2006), Amarilha (2006), Cordeiro (2006), Paulino (2004), trago para esse trabalho o relato da experiência realizada no município de Jaborandi – Bahia, em uma turma de Pedagogia para docente em efetivo exercício da docência. Intento apresentar nesse trabalho alguns resultados da efetivação e impacto dessa prática.

Palavras-chave

Formação inicial; leitura literária; mediadores de leitura.

¹ Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Situando o relato

A questão que vem me inquietando já há bastante tempo é compreender até que ponto, os cursos de formação inicial em nível superior vêm efetivamente contribuindo para a aproximação dos discentes com os objetos culturais de leitura e, especificamente, se tem contribuído na formação de mediadores de leitura.

Muitos são os teóricos e as pesquisas que discutem na atualidade as práticas culturais de leitura, as histórias de leitura e as políticas públicas de leitura, entretanto, pesquisar sobre o impacto e/ou contribuição do curso de formação inicial, especificamente o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, oferecido no Campus XVII em Bom Jesus da Lapa, na formação de leitores, será o foco desse trabalho, haja vista ter sido o *lócus* de minha atuação como docente.

Sala de aula: espaço privilegiado de encontro com a Literatura

Durante muito tempo ao falarmos do espaço da sala de aula era inevitável às lembranças não muito agradáveis da relação estabelecida entre professores e alunos, pois aos primeiros era sempre reservado o papel de supremacia excessiva nas decisões e escolhas do que estudar. Vistos como detentores do saber, assumiam a responsabilidade pelas decisões quanto ao processo de ensino e, conseqüentemente, de como “deveriam” os alunos aprender.

Entendendo que os espaços de aprendizagens vem se alargando a cada dia, cabe a universidade, como instituição formadora, trazer para o seio do debate as questões que envolvem e circundam os processos formativos dos seus professores.

Fruto dessas transformações, a década de 90 do século XX foi marcada pela busca por formação inicial oferecida nos espaços acadêmicos. Assim, visando atender aos pleitos legais, muitas parcerias foram instituídas entre as prefeituras municipais e as Universidades, com vistas a qualificar o quadro docente e atender as exigências expressas na atual Lei 9.394/96.

Desse cenário surge uma importante questão que é compreender até que ponto a universidade, como *lócus* de formação de professores, tem efetivamente contribuído na formação de professores mediadores de leitura.

Se para Araújo (2006) “ler, portanto, é atribuir sentido às coisas do mundo, interagir com elas, interpretá-las, pensar dialeticamente, estabelecer alteridades de vozes, intercambiar experiências, transitar para a cidadania plena”, então, o curso que tem como papel maior a formação de professores, não pode prescindir dessa responsabilidade.

Aliado a essas reflexões não podemos desconsiderar que muitos currículos dos cursos de pedagogia não oferecem mais a disciplina Literatura Infantil, causando ainda mais o fosso entre a academia e a literatura. A retirada dessa disciplina do currículo do curso de pedagogia foi um equívoco teórico-epistemológico, pois se nós desejamos formar discentes leitores, precisamos em primeiro lugar garantir aos professores a oportunidade também dessa formação, pois só conseguiremos despertar no outro o gosto pela leitura, se nós também tivermos gosto, desejo em ler.

Vale destacar que muitos dos nossos discentes já são docentes, ou seja, já atuam na educação básica, portanto, lidam diariamente com aqueles que almejamos que se tornem leitores, assim, tratar da articulação universidade e educação básica é hoje uma discussão urgente e necessária.

É desse lugar de formador que me coloco. Lugar de muitas trocas de saberes, de muitas partilhas de experiências, lugar de formação técnico-pedagógica, mas acima de tudo, lugar de pesquisa e formação política. Pensar o papel da leitura, e mais detidamente, o papel da leitura literária na formação/sensibilização/encantamento dos sujeitos que lidam ou lidarão na formação de outros tantos sujeitos, é uma questão emergente.

Pennac (1993) afirma que “o verbo ler não suporta o imperativo” (p. 13) assim, nós como professores formadores e, essencialmente, responsáveis, em muitos casos, exclusivamente, pelo encontro do discente com o texto/livro, precisamos criar estratégias para provocar neles o gosto, a vontade de ouvir, de manusear, de continuar a leitura para além do espaço da sala de aula.

Sendo a contação de histórias uma arte, arte de entreter, arte de encantar, arte de contar, de viver e entrelaçar sonhos, desejos e memórias, então a prática de contação de histórias pode ser um dos caminhos possíveis de aproximação das crianças, jovens e adultos com o texto literário. E foi pensando e acreditando nessa possibilidade que comecei a trazer para o espaço da academia, a prática de contar/narrar histórias. Como afirma Gregório Filho, (1998, p. 83) “a contação de história não vem substituir as leituras dos livros. Ao contrário, está comprovado que funciona como estimuladora, incentivadora para que as pessoas busquem conhecer aquelas histórias que ouviram e muitas outras [...]”. Assim, me senti motivada a trazer para o espaço da sala de aula o texto literário.

Narrando histórias, formando leitores...

E assim tudo começa... Levo para o início da aula a presença do livro. Cada dia um livro, um autor, uma história. Muitos são aqueles que já povoaram o espaço/lugar nas minhas aulas: Eduardo Galeano, Câmara Cascudo, Bartolomeu Campos Queirós, Marina Colassanti, Cora Coralina, Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Conceil Corrêa da Silva, Daniel Munduruku, Rubem Alves, Mem Fox, e muitos outros.

A experiência de contação de histórias nos cursos de formação de professores tem rendido bons frutos. Segundo o professor Salvador Costa (ex-aluno do curso de Pedagogia - UNEB) depois do contato prazeroso com a literatura infantil na universidade “nós trouxemos a prática de contação de histórias para a sala de aula e fez com que se construísse o gosto juntamente com o aluno, o aluno criou o gosto pela leitura a partir disso”. Essa afirmação revela que ao envolvermos o nosso discente no mundo da leitura, ao propiciarmos o contato prazeroso com a literatura podemos, quem sabe, formar mediadores de leitura. A professora Maria Vilma (também ex-aluna) faz uma revelação interessante acerca do papel decisivo da universidade para a descoberta dos livros já existentes, ela narra “quando comecei a estudar novamente, fui perceber a quantidade de livros ricos que tinha na prateleira da minha escola, eu não os via. Eu falava: eu preciso de material, eu preciso de material. E esses livros estavam lá me esperando e eu não enxergava os livros”. Assim, o reencontro com os livros, a “descoberta” da biblioteca, o manuseio dos livros ganham outros tons a partir do ingresso na universidade.

Paulino (2004) ao defender que os saberes literários deve compor o rol dos saberes necessários à docência, afirma que

se entendemos a formação de professores de modo mais amplo, em sua produção histórica e social que envolve, além de competências cognitivas *stricto sensu*, também sensibilidade, emoções, ligações afetivas, interações, transformações pessoais, temos de pensar na possibilidade de que um desses saberes seja de natureza literária. (p. 57)

Desse modo, não podemos prescindir na formação dos professores da inclusão dos saberes literários como saberes próprios à docência. Como defende o escritor canadense Tardif (2003) os saberes dos professores emanam de variadas fontes sociais, ou seja, da família, da escola primária, dos vários espaços/estabelecimentos de formação dos professores, da prática do ofício, entre outros, ou seja, o professor constrói o *corpus* da profissão quando

articula as suas várias experiências e saberes elaborados e acumulados nas suas multireferencialidades.

Assim, para ser professora na perspectiva de mediar práticas culturais, faz-se necessário lançar mão e envolver criteriosamente todos os saberes da docência, pois como afirma Freire (1998), o compromisso, a ética, a responsabilidade, o respeito e a autonomia são apenas alguns, entre tantos outros, imprescindíveis na ação-reflexão-ação diuturna da prática pedagógica.

A experiência vivenciada na formação de professores mediadores de leitura tem ajudado a perceber a importância da universidade (espaço de formação) e da leitura (objeto sociocultural) como instrumentos indispensáveis para o exercício da cidadania, ou seja, através do ato de ler, do como ler, do para que ler, demarca e define o projeto de sociedade que acreditamos.

Sendo a leitura uma prática individual e também coletiva faz-se necessário a diversificação dos materiais de leitura na perspectiva de ampliação dos acervos pessoais e coletivos. Nas trocas/partilhas de leituras cada sujeito mobiliza e faz “emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” como afirma Goulemot (2001, p. 113). Desse modo, no espaço da sala de aula as múltiplas formas e modo de ler precisam ser acolhidos, pois na intimidade com o texto coletivo, no prazer de ouvir outras pessoas lendo, imprimindo uma entonação peculiar que percebemos o poder de encantamento e de sedução que o livro provoca. Assim, reconhecemos o papel importante que a escola tem na formação de leitores, ou seja, cabe à escola trazer para dentro de seus muros, para dentro das suas salas de aula a prática da leitura e o prazer de ler.

A contação de história pode ser um dos caminhos possíveis para entrecruzar universidade e literatura na perspectiva de formação de leitores. Segundo Pennac (1993, p. 84) “aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida”. Portanto, não há dúvida do papel primordial que a família e a escola (como instituições de formação) podem desempenhar no processo de contato, gosto e encantamento das crianças/jovens/adultos com os livros. Principalmente, se admitirmos que muitas crianças hoje em dia não têm mais no ambiente familiar as ricas experiências de ouvir histórias, da presença de um adulto lendo em voz alta, ou seja, de experiências que os aproximem do mundo letrado.

Na minha experiência, fui descobrindo que quanto mais intimidade com o texto, mais sabor, mais emoção se transmite na contação. O exercício de contar histórias exige do/a contador/a alguns cuidados quer seja na escolha do material, quer seja na entonação da voz do(a) narrador(a). É importante ressaltar que contar histórias é uma arte a ser aprendida, e para isso basta saber ouvir o coração e escolher e acolher as histórias.

A condição *sine qua non* para o contador de histórias é gostar de histórias, gostar de ler, é participar do pacto ficcional que toda história exige, ou melhor, precisamos educar, ensinar, sensibilizar e encantar nossos filhos e alunos para a leitura.

Afinal, a aprendizagem da leitura, do gosto e do sabor de ler um livro são práticas que precisam ser ensinadas. Pois, assim como os livros, as histórias precisam do leitor para ter vida, ganhar sentido, as crianças, os jovens/adultos precisam dos contatos prazerosos, das vivências sedutoras e da intimidade cotidiana com a leitura. E esse papel também é nosso!

Referências

ARAÚJO, Jorge de Souza. **Letra, leitor, leituras**: reflexões. Itabuna: Via Litterarum, 2006.

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

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In.: CARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GREGÓRIO FILHO, Francisco. **Guardados do coração** – memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora Ltda, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.

PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, v. 10, n. 59, set./out. 2004, (p. 55-61).

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DOS PROCESSOS IDENTITÁRIOS SURDOS A PARTIR DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS CHAMADOS INCLUSIVOS (FORMAÇÃO IDENTITÁRIA SURDA NA ESCOLA)

Heloísa Andreia de Matos Lins¹

Resumo

Este artigo traz aspectos teóricos, alicerçados a partir dos referenciais da psicologia social e dos estudos culturais, principalmente, assim como elementos balizados a partir de uma pesquisa de doutoramento sobre a constituição do sujeito surdo como leitor (Matos, 2007), sobre os processos de segregação humana diante da diferença e a respeito das concepções sobre a chamada “inclusão” escolar - ou seja, propõe-se a discutir os processos chamados inclusivos na perspectiva da dialética inclusão/ exclusão - mais especificamente no que se refere à surdez, do ponto de vista das práticas pedagógicas e a cultura escolar. Do mesmo modo, articula tensões e possibilidades diante dessa cultura escolar e a cultura mais ampla – também discutida diante de sua pluralidade de acepções e referenciada como pertencente, necessariamente, ao campo político e de poder - e a sociedade, onde as obras vygotskiana e foucaultiana direcionam as tecituras das concepções aqui apresentadas, acompanhadas por Arendt, entre outros referenciais que destacam a formação das desigualdades cotidianas e formação de preconceitos. Neste contexto, a partir da discussão sobre o conceito de identidade e sua necessidade de formação/ legitimação, ancorada na perspectiva bilíngue e referenciada pelos estudos surdos - envolvida nas questões sobre o corpo e suas “marcas” - coloca em pauta de análise a formação do que se convencionou chamar "identidade surda", nos espaços pedagógicos chamados inclusivos e fora deles, com o objetivo de se pensar criticamente também as políticas públicas que subsidiam tais práticas.

Palavras-chave

Inclusão; exclusão; surdez; identidade.

Abstract

This article discusses, based on the use of historical-cultural psychology and anthropology, issues relating to segregation processes in the face of human differences and perceptions about the "inclusion" school, specifically about deafness, in terms of teaching practices, as well as on relations of school culture in the/ with the society. In this context, discusses questions the training of deaf identity in the called inclusive teaching spaces.

Keywords

Inclusion; exclusion; deafness; identity.

¹ FE/ UNICAMP – hmlins@unicamp.br – heloisamatos@gmail.com.

A questão da construção das identidades dos alunos considerados “especiais” em espaços escolares “inclusivos” ainda merece destaque, tanto pela atualidade do tema, como pela necessidade de reflexão sobre tais práticas, haja vista as dificuldades, sob vários aspectos, narradas por profissionais da educação, assim como pelos próprios alunos e seus familiares nessas situações, o que é apontado largamente pela literatura na área².

No presente trabalho, o conceito de identidade assenta-se também na perspectiva de Hall (1997, 2000), quando concebe a mesma no “circuito da cultura” e pelo fato de identidade e diferença se relacionarem com a discussão sobre a representação que inclui as práticas de significação e os meios simbólicos (definição discursiva e linguística, fundamentalmente), pelos quais os significados são construídos, posicionando-nos como sujeitos. Será, portanto, por meio dos significados produzidos pelas representações que elaboraremos os sentidos sobre a nossa experiência e sobre aquilo que somos. Conforme Hall (2000), as identidades são pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.

Neste sentido, as identidades são construídas através da marcação da diferença. Essa marcação ocorre por meio desses sistemas simbólicos de representação e também por formas de exclusão social. Assim, a identidade depende da diferença. Como cada cultura tem formas próprias e distintas de classificar o mundo, será pela construção de sistemas classificatórios que a mesma propiciará os meios para que possamos dar sentido ao entorno social e construir significados (Wooward, 2000). É neste sentido que Derrida (1991) também diz que a identidade porta sempre o traço da diferença.

Diante disso, como ressalta Silva (2000), a identidade e a diferença não são inocentes nunca, pois estão em estreita relação com relações de poder: o de definir a identidade e marcar a diferença. É assim que o processo de classificação faz-se central na vida social: na divisão entre “nós” e “eles”, onde dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes.

Com base no exposto, fixar uma determinada identidade como padrão ou norma torna-se uma das formas mais contundentes de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização, como destaca Silva (2000), é um dos processos mais sutis, através do qual o poder se apresenta no campo da identidade e da diferença.

Nessa trama conceitual, Castells (2002) diz que identidade seria a fonte de significado e experiência de um povo. Fazendo uma distinção entre os papéis sociais e as identidades, argumenta que as últimas “constituem fontes de significado para os próprios atores, por eles originadas, e construídas por meio de um processo de individuação” (p.23). Para esse autor, as identidades, embora possam ser constituídas a partir de instituições dominantes, somente assumiriam tal condição se os atores sociais as internalizarem, compreendendo seu significado³ a partir dessa internalização.

Castells (2002) argumenta que as identidades são fontes mais importantes de significado do que papéis, dados os processos de autoconstrução e individuação que pressupõem. Do mesmo modo, o autor menciona o fato de não ser difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. No entanto, indaga-se sobre como, a partir do quê, por quem, e para quê isso ocorre.

Para o autor citado, a construção de identidades é possível pela matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições, memória coletiva, fantasias individuais, instâncias de poder e revelações de âmbito religioso. Contudo, tais princípios são processados

² Strobel (2006); Teixeira (2010); Miller Junior (2010); Lacerda (2006); Lacerda e Lodi (2010); Giordani (2010); Lunardi-Lazzarin e Morgenstern (2010); Turetta e Góes (2010); Góes e Barbeti (2010); Padilh (2010), Vieira-Machado (2010), Machado (2008), Schneider (2006), entre outros.

³ Castells (2002) define significado como “a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (p. 23).

pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, “que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço” (Castells, 2002, p.23).

Castells (2002) levanta a hipótese de que, em suma, quem constrói a identidade coletiva, com seus objetivos, são, em grande medida, os determinantes do conteúdo simbólico dessa identidade, assim como de seu significado, para os que dela se aproximam ou se excluem⁴.

Sawaia (2001), coloca que se a identidade é também identificação⁵ em movimento (no sentido de que não seria um conjunto de atributos permanentes), é encontro da igualdade e diferença, por que então se multiplicam os questionamentos sobre a mesma? Neste sentido, traz à tona o fato de que “identidade é conceito político ligado ao processo de inserção social em sociedades complexas, hierarquizadas e excludentes (...) O clamor pela identidade, quer para negá-la, reforçá-la ou construí-la, é parte do confronto de poder na dialética da inclusão/exclusão e sua construção ocorre pela negação de direitos e pela afirmação de privilégios” (Sawaia, 2001, p. 124).

Portanto, a autora enfatiza que a referência à identidade poderá ser usada somente se superar o uso político para discriminar e explorar o outro, ou seja, quando se reconhecer a identidade como igualdade e diferença, de fato.

Neste contexto, é importante também ressaltar o conceito de auto-imagem que pode ser compreendida como constituinte da formação identitária e da subjetividade, como apontado por Matos (2007). Os conceitos de identidade e subjetividade aqui empregados são os mesmos utilizados por Witzel (2002), dando ênfase ao fato de que a subjetividade sugere a compreensão que o sujeito tem de si (Wooward, 2000, citado por Witzel, 2002), ainda que identidade e subjetividade tenham sido, comumente, utilizados forma relacional⁶.

No que se refere à cultura surda, como já apontado em Matos (2007), para Perlin (1998), os surdos possuem identidade surda⁷. Porém, esta se apresenta de modos diferenciados, uma vez que está vinculada à linguagem. A linguagem, por não ser um referente fixo, é construída a cada interpelação feita entre os sujeitos. Assim, seus sentidos variam de acordo com o tempo, os grupos culturais, o espaço geográfico, o momento histórico, os sujeitos, etc. Perlin (1998) enfatiza que, não tendo uma base fixa de referências para explicar a identidade, parte do princípio de que é possível ver a comunidade surda de

⁴ Com base nisso, o autor propõe uma distinção em três formas e origens de construção de identidades: identidade legitimadora (trazida pelas instituições dominantes da sociedade, com o objetivo de expandir e racionalizar sua atuação dominante em relação aos atores sociais), identidade de resistência (criada por atores que se encontram em situações de desvalorização ou estigmatização pela lógica da dominação e constituem-se como trincheiras de resistência e sobrevivência) e identidade de projeto (quando os atores sociais constroem uma nova identidade, com base em qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, capaz de modificar sua posição na sociedade e, nesse processo de construção, buscam a transformação de toda a estrutura social).

⁵ A autora faz referência a Sousa Santos (1994), Melucci (1992), Elias (1993), Ciampa (1987) e Badiou (1995) e menciona que identificação não é o reconhecimento exato do outro como semelhante, mas sim o desejo de ser diferente pelo conhecimento da diferença e admiração por ela.

⁶ Segundo a autora, o termo subjetividade envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem as concepções dos sujeitos sobre quem são. Assim, a identidade refere-se ao sujeito que vive sua subjetividade no interior de contextos histórico-sociais (assim, é concebida também como sendo uma construção possível a partir da relação do sujeito com o outro).

⁷ Perlin (1998) apresenta categorias de identidades surdas, mostrando como são heterogêneas. Define *identidades surdas* como sendo as presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com experiência visual, propriamente dita. A autora cita Wrigley (1996), que procura descrever o mundo dos surdos como “um país cuja história é reescrita de geração a geração...As culturas dos sinais, bem como o ‘o conhecimento’ social da surdez, são necessariamente ressuscitadas e refeitas dentro de cada geração” (citado por Perlin, 1998, p.62). Além desse tipo identitário, apresenta outros: *identidades surdas híbridas, de transição, incompletas e flutuantes*.

uma forma plural, onde as identidades que surgem no grupo são também negociadas entre seus membros e com a história que cada um deles vivenciou.

Segundo Perlin (1998), a constituição da identidade dependerá, entre outros fatores, de como o sujeito é situado pelo meio em que vive. Assim, um sujeito surdo que vive junto a ouvintes que consideram a surdez uma deficiência que deve ser tratada, pode constituir uma identidade marcada por esta óptica. Contudo, o surdo que vive dentro de sua comunidade, possui outras narrativas para contar a sua diferença e constituir sua identidade: “a identidade nos meios culturais sempre foi afetada por um ou outro poder de controle em tempos e espaços determinados” (Perlin, 1998, p.21).

Em pesquisa realizada por Matos (2007), por exemplo, em relação à constituição da identidade do surdo como leitor, um entrevistado surdo (adulto) situa muitos aspectos aqui discutidos: “(...) Surdez não é igual na identidade (...) Alguns surdos têm boa leitura (...) Como se sente (o surdo que não entende)? (...) Outros surdos com leitura labial conseguem (...) No caso do surdo profundo é que é difícil (...)”

Dessa maneira, para uma concepção do sujeito surdo como portador de identidades culturais, é preciso vê-los dentro da diferença. “Está na diferença, na maleabilidade das representações, as possibilidades da construção e desconstrução das identidades surdas” (Perlin, 1998, p.24). Nomear um sujeito surdo requer nomeá-lo na alteridade, portanto, como argumenta a autora.

Com base no exposto, a história, a questão linguística da estrutura da língua de sinais, a necessidade de comunicação visual, o sinalizar das mãos, a arte, a educação, por exemplo, todos estes signos/significados constituem a identidade, tendo como referências os aspectos apontados por Bhabha (1998).

Neste contexto é que se coloca em questão, mais uma vez, a possibilidade da existência de escolas inclusivas que garantissem a “singularidade” desses sujeitos (e de suas culturas) nas práticas pedagógicas, ou seja, espaço para que “sejam o que são” e mais: que tenham o processo de desenvolvimento aprimorado, de fato, nesse âmbito. De que ponto(s) de vista(s)/ concepções conseguiríamos assegurar um tratamento pedagógico-institucional sério e comprometido com os alunos nessa situação? Há avanços nessa direção?

Giordani (2010), ao discutir a educação inclusiva brasileira, no caso da surdez, e, especificamente, o debate sobre a política oficial e o movimento social⁸, argumenta que é preciso caminhar ainda para muito além do “reconhecimento” e da “oficialização” da língua de sinais para se pautar a escolarização dos surdos, os espaços de trabalho e lazer, como fazem os movimentos⁹ questionadores das representações ouvintistas¹⁰ sobre as mentes e os corpos surdos, nas palavras da autora. Segundo Giordani (2010), são “movimentos que rompem com as políticas hegemônicas de representação da alteridade surda, a partir do paradigma da pedagogia da diferença” (p. 69). Contudo, destaca o descompasso entre a implementação recorrente da política nacional oficial de educação inclusiva e os debates

⁸ Movimentos sociais são aqui também concebidos como fenômenos heterogêneos e fragmentados que, nas palavras de Melucci, 2001 (citado por Giordani, 2010, p.70) “buscam cotidianamente gerir a complexidade e a diferenciação que os constitui”.

⁹ Perlin (1998) lembra que a resistência surda contra a ideologia ouvinte deu início aos movimentos como ONGs inclusive. Segundo a autora, o movimento surdo é responsável direto pelo novo impasse na vida dos surdos contra o ouvintismo, pelo sentir-se surdo. Diz que tal movimento é responsável pela gestão da política da identidade dessa comunidade. Destaca que as relações existentes no movimento surdo têm sua central na FMS – Federação Mundial dos Surdos (seda na Finlândia) - cujos objetivos são a favor de uma política de identidade surda.

¹⁰ Ouvintismo, de acordo com Skliar, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (1998a, p 15).

sobre a pedagogia da diferença, fazendo com que os gestores locais de sistemas e de escolas necessitem tomar, com urgência, uma posição política e institucional.

A autora também destaca que, com a formação de professores surdos, a partir da década de 90, há uma tensão, através de um movimento de contracultura, nos espaços de discussão sobre a diferença surda, onde, antes desse período, os alunos surdos eram considerados incapazes de propor seus destinos educacionais. Para Giordani (2010), os processos ouvintistas impuseram práticas de escolarização que ganharam força nas políticas afirmativas introduzidas pelo movimento de inclusão.

Do mesmo modo, Strobel (2006) discute o fato de que a educação inclusiva é um fato imposto em muitos países, inclusive no Brasil, evidenciando que historicamente observamos o fracasso na educação de surdos. Segundo a autora, “apesar dos nossos esforços em educar os sujeitos surdos durante muitos séculos de atendimento e reabilitação de fala, ocorreu um desequilíbrio, gerado pela não escolarização efetiva dos mesmos” (p.246).

Sobre a forma de concebermos essas questões e tentarmos articular algumas possibilidades, no entanto, vale salientar a concepção de Contreras Domingo (2008) sobre o próprio conceito de percepção que tem a ver com a “capacidade de ver o que é”, embora saibamos que “o que é” depende também do que estamos em condições de ver; depende de nossas formas idiossincrásicas de compreender e interpretar a realidade, assim como de nossos sentimentos que se inclinam a querer ver (ou a não querer fazê-lo) o que é, o que desejamos, tememos ou pensamos. Assim, para Contreras Domingo (2008), podemos perceber o que estamos preparados para ver, o que sabemos interpretar, o que consideramos como realidade que vale a pena ser considerada, tida em consideração. Ao interpretar, neste sentido, percebemos seletivamente, mas se suspendemos nossa antecipação nesse processo, se desejamos que as situações e as pessoas manifestem-se a partir de si (e não a partir do outro, antecipando a seleção e a interpretação do aparente pelo outro, antepondo o que significa aquilo que nos dizem ou nos mostram), podemos perceber de outro modo: inesperadamente, surpreendentemente.

A dificuldade nesse processo reside no fato de que a mentalidade é um sistema de referências de um grupo (Vieira, 1995). Para o referido autor, “este sistema de referências leva um indivíduo que comungue do mesmo ethos (Bateson, 1958, p.286) a ver as coisas de determinada maneira, a ter atitudes e condutas de acordo com esta percepção de mundo” (p. 127).

Através do conceito de mente cultural de Raul Iturra (1990a, citado por Vieira, 1995), há diferentes processos educativos, paralelos e para além da escola, que moldam mentalidades distintas, uma heterogeneidade nesse sentido. Nessa perspectiva, os paradigmas que estão na base dos diferentes perfis dos sujeitos sociais são pouco mutáveis ao longo da vida, como comenta Vieira (1995).

Nessa direção, Vygotsky (1989) concebe que um processo interpessoal (interpsíquico), a partir das relações sociais e culturais, é transformado, pelos sujeitos, num processo intrapessoal (intrapíquico), como um resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Chama essa dinâmica de *internalização*. Contudo, esse processo envolve a *reconstrução* da atividade psicológica, tendo como base as operações simbólicas, ou seja, o indivíduo não absorve passivamente ou mecanicamente os elementos da cultura e os interioriza, simplesmente. Ele os (re)elabora a partir de sua experiência. Vygotsky (2009) enfatiza que “é precisamente a atividade criadora do homem que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e que modifica seu presente” (p.9).

Embora nem todos os processos sejam eminentemente criativos (Vygotsky distingue-os dos processos chamados reprodutivos, vinculados à nossa memória), observa que os

processos de criação já aparecem com todo o seu vigor desde a mais tenra infância, através dos processos de imaginação e fantasia. Segundo Vygotsky¹¹ (2009): “(...) absolutamente tudo o que nos rodeia e que já tenha sido criado pela mão do homem, tudo no mundo da cultura, a diferença do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação” (p.10).

Com essa concepção apontada, num movimento dialético entre o homem e a produção da cultura/ representações/mentalidades, observamos que os seres humanos manifestam-se por si mesmos também, são eles mesmos, da mesma maneira que pensamos acerca de nós mesmos (Contreras Domingo, 2008).

Neste íterim, no fórum aberto do curso *Pedagogia de las Diferencias*¹², já argumentei que inúmeras seriam as possibilidades de mobilização pedagógica e de vida cotidiana, diante das palavras “desestabilizadoras” do autor e sensíveis à diferença, quando diz, por exemplo, sobre a necessidade de vermos (percebermos e dizermos) outra coisa, para entendermos de outra maneira, de tal forma que se produza uma abertura pessoal, “mais que uma repetição de nós”, mediante a experiência concreta das relações e, em especial, das relações pedagógicas, principalmente, no que se refere à questão que trata da “simples humanidade”, como Contreras Domingo também nos diz. Assim, argumentei que as observações do autor deviam ir além dos muros da escola, onde as estabilizações culturais mostram-se, em muitos casos, “fechadas” para qualquer diferença e influenciaram a organização escolar e seu currículo, num movimento dialético e paradoxal, na contramão de uma pedagogia transformadora e da diferença.

É nesse íterim que Gusmão (1999, 2008) ressalta que a cultura configura-se como campo de tensão entre o que é específico, singular e geral, no cotidiano; que opõe a unidade e sua diversidade (entre o que é ser humano e mundo¹³), numa perspectiva antropológica.

Sobre essa dinâmica social e cultural, Vygotsky (1989), inspirado nas ideias marxistas, concebe a sociedade humana como uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança e desenvolvimento. Na perspectiva vygotskiana, é o *trabalho* que, pela ação transformadora do homem sobre a natureza, os une, e *cria a cultura* e a história humanas.

Nesse contexto, é bastante importante refletir a respeito da ideia de “produtividade” no trabalho (e nas escolas, como incorporação desse discurso ideologicamente traçado), marcado pelas forças capitalistas nas sociedades atuais, onde fica também evidenciada uma forma bastante contundente e comum de segregação, quando nos referimos às pessoas com alguma deficiência física ou sensorial nesse âmbito, em comparação às demais pessoas¹⁴.

Já apontava Foucault (1997) que “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (p.126). Esse movimento de disciplinarização dissocia o poder do corpo e faz dele uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar e inverte por outro lado a energia, a potência que

¹¹ Tradução livre da autora.

¹² Refiro-me ao fórum virtual do curso *Pedagogia de las diferencias* (coordenado por Carlos Skliar), em 2008, acerca do texto de José Contreras Domingo (2008), disponibilizado aos participantes pela Flacso – Argentina (<http://www.flacso.org.ar/>).

¹³ Nesse bojo, Gusmão (1999), salienta que o fato cultural é o território da sociabilidade humana, “espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social” (p.47) . Do mesmo modo, as realidades sociais e as culturas não são nunca absolutas, substanciais: “as culturas sofrem alterações, não são totalidades acabadas e os indivíduos também não o são, a não ser por se situarem diante de uma ordem que lhes estipula o seu lugar: só exprimem a totalidade sob determinado ângulo” (Augé, 1994, citado por Gusmão, 1999, p. 46).

¹⁴ Como destaca Figueira (2002) “(...) até hoje somos marcados pela sociedade utilitarista burguesa, onde as ações corporais devem favorecer o mercado de trabalho em vez de promover um simples ato de prazer ou liberação positiva de energia”.

poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição. Conforme Foucault (1997): “(...) esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de utilidade-docilidade são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (p.126).

Como exemplo, a esse respeito, Neves e Nunes (2009), tratando da questão do discurso de pacientes com LER/DORT¹⁵, enfatizam que “no mundo globalizado e capitalista o imaginário sobre a incapacidade para o trabalho é emblemático e, por vezes, estigmatizante. O estado de invalidez tem em seu bojo uma série de significados com representações mais amplas para a sociedade e seus membros” (p.56). Assim, o corpo funciona como um “suporte de signos”, ajudando a consolidar o imaginário de incapacidade (Neves e Nunes, 2009, p.55).

Fica evidente, portanto, a necessidade de se salientar essa relação do corpo com a formação da identidade dos sujeitos. Assim, para Farah (2010), o corpo deve ser compreendido como nossa identidade, nossa unidade de existência que nos dá forma/visibilidade e acesso ao mundo. O corpo não é só um aparato físico ou fisiológico, mas é também uma parte essencial do “eu”, e que não está desvinculado da consciência, da subjetividade e do mundo vivido (Good, 1994a, citado por Neves e Nunes, 2009, p.57). Farah (2010) destaca que o corpo escapa a qualquer moldura, a qualquer circunferência e “não explica a si mesmo (...) não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (Le Breton, 2007, p. 26, citado por Farah, 2010).

Ancorados nessa visão, há aqui a compreensão da cultura como pertencente, necessariamente, ao campo político e de poder (L’Estoile, Neiburg e Sygaud, 2002, citado por Gusmão, 2008).

Para a autora citada, “a constituição de um campo de tensão entre sujeitos sociais diversos expõe ao pensamento e à prática antropológica três grandes processos inerentes às sociedades modernas: a) busca permanente pela homogeneização; b) existência da contradição; c) a ameaça constante do conflito (...)” (p.6).

É assim também que, na visão antropológica, muitos são considerados menos, porque são os diferentes e passam a desafiar a ordem instituída, e a mesma coloca sobre eles “certo dispositivo de saber sobre o outro, um saber sociológico sobre o outro que não se dissocia de um poder sobre o outro” (Santamaria, 1998, p. 56, citado por Gusmão, 2008, p.6).

Como se observa, o terreno da cultura é o terreno da diferença. A alteridade, portanto, é parte intrínseca desses processos culturais. É com base nisso que Brandão (1986, p. 7, citado por Gusmão, 1999, p.42) salienta que há a constatação e/ou o confronto em relação ao fato de que “nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou”. Assim, nessa mesma direção, as “imagens do outro” somos nós que as criamos (Gusmão, 1999), como já evidenciado. Para a autora, as relações sociais ao serem vividas imprimem ao olhar e à percepção de cada um de nós, esquemas de valores que norteiam as ações e atitudes de uns sobre os outros. Assim, a cultura opera como rede simbólica: como cada grupo (ou indivíduo) é percebido e interpretado?

Nesse âmbito, Zambrano (1989, p. 35, citado por Monge, 2008, p.6) enfatiza que “(...) la primera aparición del espacio es no como extensión que se ofrece sino como distancia que separa.” Para Monge (2008), deste modo, se o sujeito diz que possui uma deficiência, podem “etiquetá-lo”. Corre o risco de ser rejeitado ou de que seja tratado de uma forma diferente. Tudo depende muito da gente com a qual se relacione. Por sua própria experiência com baixa visão, a autora relata: “te puedes encontrar con gente que te ayude mucho o con gente muy cruel, por eso hay miedo a decirlo [grifo nosso]” (p.7).

¹⁵ Lesões por Esforços Repetitivos e Distúrbios Osteo-musculares Relacionados ao Trabalho.

Nesse processo, se é possível esconder parte de sua “identidade” (nesse caso, especificamente, a de uma pessoa que não enxerga) e condição como “deficiente” ou “diferente”, as pessoas o fazem, com medo de dizê-la e enfrentar situações extremamente excludentes e perversas, porque dizer evidencia “em primer termino, el destacar como um elemento diferenciador, que enfatiza y acentua las cualidades o circunstancias de una persona. Y em segundo lugar el juicio como valor social admitido” (Monge, 2008, p. 7).¹⁶

De acordo com Larrosa e Lara (1998, p. 8, citado por Gusmão, 1999), as imagens que fabricamos e as formas como elas funcionam, classificam e excluem “pessoas que não são como nós” e, “que necessitam ser enquadradas em aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos (...)” (p.42).

É, portanto, com base nessas questões, que Gusmão (1999) diz que todo esse movimento discriminatório é para fazer nossa razão de si mesma mais segura. O que está em jogo é a identidade de cada um e a insegurança sobre ela.

Igualmente relevante é o pensamento de Hanna Arendt (1992, 1975) a respeito dos processos de segregação e constituição de preconceitos, pois segundo a mesma, não se trata de uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais, culturais, nem a todas as pessoas. São os considerados "diferentes", aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por serem considerados "portadores de necessidades especiais", por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado e do consumo, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm a cada dia negado o seu “direito a ter direitos” (Candau, 2002).

É nesse sentido que Skliar (1998) diz que a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A diversidade parece referir-se a um setor do coletivo do alunado, por exemplo, o “diverso”, isto é, aquele que se sai do previsto e estipulado, o que se desvia da norma, da normalidade (Skliar, 2000, citado por Contreras Domingo, 2008). Assim, a diversidade é o coletivo dos que não se encaixam por alguma razão: as minorias étnicas, quem tem dificuldades ou atraso na aprendizagem, quem pertence aos setores sociais “desfavorecidos”, os “deficientes”, etc., como também aponta Contreras Domingo (2008).

Para Gusmão (1999), o desafio da alteridade é mais contundente agora do que no passado, em que havia a imposição pela força para definir hierarquias e papéis, subjugando em nome de princípios científicos, morais e religiosos. Como nos lembra também a autora, o outro hoje não é necessariamente nosso conhecido, embora seja próximo e familiar. Assim, “a diversidade das culturas é de fato no presente, e também de direito no passado, muito maior e mais rica que tudo o que estamos habituados a dela conhecer” (Lévi-Strauss, 1952, p. 14, citado por Vieira, 1995, p.132).

Nesse sentido, se dizer/ se assumir preconceituoso e discriminatório hoje, chega inclusive a ser “politicamente incorreto”, mas o fato é que os desafios em relação à colocação da diferença permanecem e são escamoteados, muitas vezes; seja pelo preconceito ainda

¹⁶ No ano de 2002, tive uma experiência muito marcante, nesse sentido. Era orientadora pedagógica de uma escola municipal em Campinas-SP, onde havia alguns estudantes surdos no Ensino Fundamental. Lembro-me que fiquei muito entusiasmada em poder conversar com esses alunos e a poucos dias do meu ingresso lá, resolvi entrar numa sala de aula e iniciar um diálogo coletivo, apresentando-me, etc., mas com foco num desses garotos (da 3ª. série, na época), já com uns 12 ou 13 anos. Pedi a permissão da professora da sala que já tinha me informado a respeito do aluno surdo. Recordo-me que foi uma experiência muito constrangedora para ele, verme utilizando a Língua de Sinais e expondo a sua diferença, quando falava com a sala toda e também me dirigia a ele, numa língua que conhecia. Escondia seu rosto no capuz do seu agasalho e negava-se a me olhar, abaixando a cabeça na carteira. Terminei a conversa com a turma, mas precisei refletir sobre como poderia fazer um trabalho pedagógico que cercasse essas dimensões da chamada inclusão, no que dizia respeito não só às especificidades da língua, mas principalmente, à (des)construção da identidade surda desses alunos, num contexto predominantemente ouvinte.

inerente às práticas de convívio, seja pelo apagamento das diferenças, numa tentativa, digamos “moderna”, também de homogeneização. É nessa direção também que Contreras Domingo (2008) diz sobre o perigo da simplificação/ neutralização da diferença, quando do distanciamento de situações reais e concretas de convívio com o outro e do que podemos chamar de modismo da linguagem da diversidade, uma vez que se remete à ideia de que simplesmente: "a diversidade está aí fora, é alheia a mim, não sou eu, são eles, os diversos" (p.7). De fato, seria muito cômodo e enganoso aceitarmos um modelo inclusivo nesses termos!

O autor, nessa perspectiva do discurso atual em relação à alteridade, alerta para esse perigo da linguagem da igualdade que cria a tábula rasa de todo o processo, ignorando ou suprimindo tudo aquilo que não esteja igualado, isto é, identificado como “mesmo”. Assim, ao se instalar a imaginação da igualdade, corre-se o perigo de identificar qualquer diferença como uma “desigualdade” e com uma deficiência ou anormalidade, obviamente.

Diante desses aspectos, considero que faça todo o sentido o espaço que o autor reserva para a escuta do "diferente" antes de seu “diagnóstico”, da necessidade de proximidade, de se perceber o singular e do direito da dignidade em ser o que se é, do olhar contextualizado sobre ele (o "diferente") e sobre a necessidade de olharmos para nós mesmos, quando desse contato e nossas reações nesse encontro. Assim, sem dúvida, seria possível uma outra forma de educação, bem menos generalizante e impessoal. Porque, ao contrário disso, educar tem sido, historicamente, o meio através do qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e humano (Gusmão, 1999). Organizada dessa forma, a escola e seu contexto cultural servem para a manutenção do que chamou Paulo Freire de consciência ingênua dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Se a nossa formação histórica e cultural está marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade, conforme Candau (2002), de sua língua, de suas crenças, de seus valores, enfim, a história da cultura escolar não foi diferente nesse sentido. Se a “inclusão” estiver inserida nesse panorama, ou próximo a ele, não poderá assegurar, entre outros aspectos, a formação da identidade surda, por exemplo, que requer um direcionamento pedagógico para além do aspecto linguístico, mesmo se estiver sob a bandeira e da modernidade: uma “escola bilíngue” e/ou multicultural.

Contudo, a escola, em sua trajetória, pode (re) elaborar, segundo sua dinâmica interna, as normas, valores, práticas comunitárias, dando-lhes uma nova configuração, mas sem se desligar de forma completa da cultura social mais ampla, como salientam Viana e Cortelazzo (2009). Assim, os pesquisadores educacionais têm reconhecido a especificidade da cultura da instituição escolar. Como o movimento de formação dos processos identitários, ela não é apenas reprodutora das culturas plurais externas a ela; ela é perpassada por estas, mas produz uma cultura própria, com uma prática social específica.

Para esses autores, é necessário deslocar o olhar investigativo para o lugar praticado, revelar as práticas cotidianas dos atores escolares – os alunos, os professores, os gestores e os familiares –, tentar saber como estes sujeitos atuam, reagem, se comunicam, negociam, resistem, transformam as imposições externas e produzem criativamente saberes e práticas no ambiente escolar. Viana e Cortelazzo (2009) enfatizam que a compreensão da cultura escolar passa pela análise dos modos de pensar e de fazer dos agentes escolares. Desse modo, os discursos, as linguagens, os processos comunicacionais presentes no cotidiano escolar constituem aspectos essenciais da sua cultura, contribuindo para a compreensão dos seus significados.

Isto posto, acredito que faria sentido a crença na possibilidade de “inclusão” se fosse concebida e desenvolvida como forma concreta de escolarização, com vistas à pluralidade,

com base nas diferenças e nas idiossincrasias dos sujeitos envolvidos, o que, por certo, garantiria os processos de formação da identidade desses sujeitos que superasse a visão clínico-terapêutica, portanto, intercultural. O que destaco, porém, é o caráter muitas vezes fantasioso (romântico?) e oficioso, ainda, que parece estarmos presos, nesse âmbito. Assim, o que, de fato, a escola tem feito para incluir esses alunos “diferentes”? Até que ponto, a escola atual propõe-se a romper com antigas (?) pedagogias excludentes e normatizadoras? Até que ponto ela tem conseguido algum êxito? E o que os alunos submetidos a tais práticas têm dito ou a dizer sobre o processo que vivem/ viveram?

Diante do exposto, Souza e Góes (1999) trataram da questão do fracasso escolar e da ineficiência e baixa qualidade de ensino no Brasil, por exemplo, indagando sobre o que a escola poderá oferecer ou sobre o que efetivamente está oferecendo às crianças excluídas da pauta educacional. Segundo as autoras: “(...) a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola, mas, a nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno (...)” (p.168).

Assim, a própria escola não teria encontrado seu verdadeiro propósito, em sentido amplo, e também nas relações microssociais, internos à instituição, onde a mudança poderia surgir.

É nesse ínterim, no que tange a educação de crianças surdas, que Skliar (1997 citado por Souza e Góes, 1999) defende a regionalização do conhecimento ao invés de sua universalização, hierarquizando os objetivos filosóficos, ideológicos e pedagógicos da educação para surdos, ao invés de apenas incluí-los ou colocá-los fisicamente nas escolas comuns¹⁷.

O fato é que a questão da educação de crianças surdas, em particular, no paradigma do capitalismo neoliberal e globalizado traz outras variáveis, reduzindo a educação de crianças surdas a um caminho que leva a duas alternativas limitantes: a velha educação especial ou a integração (Skliar, 1992).

Nesse contexto, vemos que a educação dita inclusiva parece ser um engodo, ainda que as escolas e seus agentes, aparentemente, estejam preocupados com a questão, pois se trata de uma situação bastante complexa que deve ir além da boa vontade ou do entusiasmo pedagógico¹⁸.

Em entrevistas realizadas por Matos (2007), a maioria dos sujeitos participantes apontou que a melhor alternativa para a educação de surdos seria a escola especial, ao invés da chamada escola inclusiva, pelo menos no primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja, do 1º. ao 5º. ano. Pois, segundo os mesmos, a alfabetização e letramento dos surdos estariam inicialmente garantidos, assim como sua proficiência na língua de sinais, para que continuassem a estudar em escolas regulares ou especiais, posteriormente. Assim, nas palavras de um sujeito surdo da referida pesquisa: “(...) Eu quero sala para surdos. As salas com ouvintes têm que acabar (?). (Tem que haver?) sala especial. A inclusão é ruim, porque os professores não sabem língua de sinais (...) Eu não aceito isso! (...)”

O mesmo sujeito ressalta que tal problema não seria resolvido no caso de haver apenas um professor que soubesse a LIBRAS, pois não conseguiria atender a todos os alunos ao

¹⁷ Recebi, recentemente, uma mensagem eletrônica, assinada por vários surdos e ouvintes brasileiros, a respeito da necessidade de educação bilíngue específica para a comunidade surda. Argumentam na carta: “(...) não estamos satisfeitos com a política de educação inclusiva proposta atualmente, por isso continuamos a nos mobilizar, vamos fazer manifestações em Brasília nos dias 19 e 20 de maio. Nós, defendemos Escolas Bilíngues para Surdos, isso não é segregação, é respeito a uma modalidade linguística diferente. Utilizamos no Brasil a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, em salas de aulas no modelo da “inclusão” os surdos não tem resultados satisfatórios por diversos motivos, que já foram bastante abordados em pesquisas, dissertações e teses.” Mensagem eletrônica enviada para a autora, em 14.05.2011.

¹⁸ Ver mais a esse respeito em Souza e Góes (1999).

mesmo tempo, num período tão importante como nas séries iniciais: “(...) mas eu não concordo. Por exemplo, (...) um professor que saiba sinais com alunos ouvintes e surdos na sala. Como o professor vai falar e fazer sinais junto? Os dois ao mesmo tempo? Como? Que confusão! (...) Muitos problemas!”

De acordo com Strobel (2006), o sujeito surdo deve ter a possibilidade de estudar em escolas de surdos e procurar garantir espaços onde possa se comunicar e ser compreendido de forma efetiva, “entretanto, a realidade é que existe no Brasil o total de 5.564 municípios e é ofertado atendimento de educação especial a 82,3% destes municípios” (p.252).

Valeria a pena, portanto, no mínimo, atentarmos para os discursos surdos e seus desejos, se considerarmos, nesse âmbito, as contribuições de Contreras Domingo¹⁹, para que possamos escutar, atender e olhar “a quem temos em frente e ao que ele sente, quer e necessita” (2008, p.3). Assim, nas palavras do referido autor, poderíamos nos deixar dar, tocar, ver, sentir, pelo que o outro nos diz, nos oferece, nos pergunta e nos pede: “vibrar em sintonia” (p.3). Acredito que os surdos estejam dizendo algo sobre a “aprendizagem personalizada” também. Aquela que para Contreras Domingo trata-se de poder fazer algo próprio com o que nos chega como informação/ novidade e não a repetição do que é dado, fazendo com que o ato de aprender suponha a capacidade de colocar-se em jogo (docentes e estudantes) nas relações educativas.

Do mesmo modo, Jacobo Cúpich (2008) ressalta que as dificuldades para se fazer avançar o processo de educação inclusiva, em sua pesquisa em escolas do México, não se remetem à capacitação, informação ou atualização dos docentes sobre um saber ou fazer sobre as deficiências, apesar de ser o que primeiro manifestam tais profissionais. Constata-se, segundo o autor, que o obstáculo mais importante é o grau de ruptura e alteração do funcionamento do trabalho docente que se pode produzir na aula com a presença de “certas crianças” e da capacidade, possibilidade e grau do que chama de concernimiento²⁰ do docente; de ocupar-se e preocupar-se com a criança, de abrir e tecer uma rede de possibilidades de encontros; estar disposto, disponível à sua escuta, à sua fala, por mais estrangeira que possa parecer.

O concernimiento é substancial a esse processo, não de “integrar” o outro, mas de entrar em relação com o mesmo, num intercâmbio de olhares, de sentidos, de ações que possibilitem um encontro real e significativo, na mesma perspectiva de Contreras Domingo (2008). Para Jacobo Cúpich, trata-se, entre outros aspectos, “(...) de poder descolocar el significante de discapacidad y asumir una incógnita [grifo nosso]” (2008, p.4)

Diante dessa concepção, ainda que estejamos sob a égide de formas neoliberais na educação, a mudança poderia ser efetivada por dentro das escolas, paulatinamente; contudo, especificamente no caso dos surdos, onde há o envolvimento de uma particularidade linguística e cultural da comunidade, a escola que reivindicam é, no mínimo, uma escola a ser pensada com mais profundidade.

Num outro movimento, também há que se destacar as contribuições de Monge (2008) sobre o *aparecimento* dos sujeitos, como algo a ser contraposto a uma possível (e simples) ideia de colocação de surdos em escolas especiais (frente à “inclusão”), pois mostrar nossa diferença, ainda que nos intimide, nos permite conhecer e ajudar, para que o outro possa sentir sua própria diferença (p.11). Identidades são (des)construídas nesse íterim, como apontado. Assim, como garantir que tais processos sejam intrínsecos às escolas especiais? E como as escolas regulares podem inserir-se nesse bojo, caso não assumam a pluralidade de seus alunos?

O fato é que, apesar de a escola ter as condições para (re)inventar-se, através de seus agentes, nos mais diferentes níveis, ela não as vem demonstrando. Com base nos aspectos

¹⁹ Tradução livre da autora.

²⁰ A palavra foi mantida em espanhol, como no texto original do autor.

levantados, como a escola dita inclusiva, até o momento, tratou da questão da formação identitária dos grupos minoritários, como por exemplo, no caso dos surdos? Pelos relatos de alguns desses sujeitos, não foram as escolas as sedes de tais acontecimentos, mas as associações²¹ ou grupos menores de surdos, na troca dialógica pela língua de sinais, como observa um sujeito surdo, na pesquisa realizada por Matos (2007): “ Da associação de surdos em Minas Gerais, nós jovens, participávamos (...) Batíamos papo e tinha um grupo de homens mais velhos que aconselhavam (...) aprendíamos pelos conselhos (sobre) comportamento... cultura, família... ensinavam o surdo a pertencer a isso (...)”

Assim, além das informações que foram perdidas pelo fracasso ou fragilidade de um processo de ensino nas escolas, muitos surdos deixaram/ deixam de se conceber como sujeitos históricos, como sujeitos de direito, como sujeitos psicológicos, enfim, como indivíduos que são o que são com completa dignidade (Contreras Domingo, 2008, p.17).

Sem dúvida, sabemos que “assumir o outro é tão difícil como assumirmos a nós mesmos (...) e nessa dificuldade reside todo o peso de nossa sociedade” como disse Edmond Jabès (citado por Pérez de Lara, 2008, p. 10), mas o que estamos fazendo para mudar a situação de exclusão a que pessoas diferentes estão submetidas há muito tempo, ou ainda, o que estamos fazendo para não nos enganarmos sobre o que se vem fazendo nesse âmbito? Não estariam as práticas de “inclusão” atuais inseridas nesse contexto de engano, em particular no caso da surdez? Não negamos nessas práticas pedagógicas, chamadas inclusivas, que os surdos - além da questão da aprendizagem de conteúdos curriculares e apoderamento a partir dos mesmos - estejam deixando de se assumir como surdos? Não negamos a construção de suas próprias identidades culturais, mesmo nos casos em que estejam em muitos já na escola? O que lhes tiramos, ao desejarmos dar o que, supostamente, os ouvintes podem ter nas escolas regulares? Ou nos contentamos em estar no caminho mais democrático, historicamente falando, ainda que “pantanoso”?

Concordando com Pérez de Lara (2008), deveríamos, em muitos casos, assumir que o comprometimento deveria alimentar o desejo de bem-estar do outro, o desejo de que o outro seja, viva, feliz mais além de nós²². Contudo, como nos lembra Jacobo Cúpich (2008), as práticas educativas encontram-se impregnadas de desencontros entre seus agentes.

Diante do exposto, a escola deve se perguntar, primeiramente, sobre seu próprio papel e o de seus agentes, do mesmo modo que os surdos e seus familiares devem se perguntar sobre o que se pode ganhar e o que pode ser perdido, quando se pretende ser “incluído” por essa mesma escola que, por outro lado, pode estar submersa num discurso habitual de “crise”, nas palavras de Skliar (2008)²³.

Ainda que a cultura escolar manifeste indícios de aceitação ou rejeição pela comunidade escolar, como “tradição” e a “capacidade de autotransformação” (Viana e Cortelazzo, 2009), não deixando as políticas públicas em plano secundarizado (pois devem ser amplas, efetivas e apropriadas), é fundamental que nos perguntemos de que modo, nessa relação com o alunos, “ (...) podemos expressar o que nos suscitam e colocam como relação e como disposição educativa; em que palavras encontramos uma melhor correspondência com o que intimamente sentimos?; com quais encontramos uma melhor mediação para conseguir vê-los e entendê-los melhor? (Contreras Domingo²⁴, 2008, p.2)

²¹ Ver mais detalhes em Matos (2007).

²² Para explicitar tal ponto de vista, é importante ressaltar aqui os aspectos levantados na obra *A máscara da benevolência* (Harlan Lane, 1997), que mostra, entre outros aspectos como os profissionais que prestam auxílio aos surdos os tratam, frequentemente, entre um certo paternalismo e algum desprezo.

²³ “Estos jóvenes de ahora”. Acerca de las diferencias de generación, la transmisión, la convivencia y los lugares de los otros em las pedagogias. Disponível em Disponível em < www.flacso.org.ar>. Acessado em 02 de outubro de 2008.

²⁴ Tradução livre da autora.

Em consonância ao exposto, Vieira (1995) relembra que compreender o outro não é só falar a sua língua para ouvi-lo e percebê-lo, mas é também conhecer a sua cultura, ou melhor, a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade. Assim, há que se procurar políticas e tipos de comunicação interculturais e não apenas multiculturais, “pois caso contrário, reproduzem-se as diferenças fechadas em guetos (...)” (p.133). Assim, no âmbito multiculturalista, teríamos apenas o “respeito” pela diferença, enquanto no movimento interculturalista, estaria implícito o diálogo de culturas. Conforme Vieira (1995), não basta simplesmente aceitar as diferenças, mas fazer com que elas sejam a origem de um processo de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos ao enriquecimento através da troca²⁵.

Conforme Strobel (2006), nos casos em que não houvesse possibilidade de escolarização dos surdos em espaços apropriados, próximos das comunidades surdas:

(...) o ideal sobre a inclusão nas escolas de ouvintes, é que as mesmas se preparem para dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais, através de recursos visuais, tais como figuras, língua portuguesa escrita e leitura, a fim de desenvolver nos alunos a memória visual e o hábito de leitura; que recebam apoio de professor especialista conhecedor de língua de sinais e enfim, proporcionando intérpretes de língua de sinais, para o maior acompanhamento das aulas. Outra possibilidade é contar com a ajuda de professores, instrutores e monitores surdos, que auxiliem o professor e trabalhem com a língua de sinais nas escolas.

Nesta perspectiva, em acordo com Sawaia (2001), pensar em formação dessas identidades seria não abrir mão dos modos de ser, com o acolhimento da multiplicidade em encontros afetivos, que trariam prazer, movidos pela diversidade e sem o temor ao estranho.

Referências

ARENDT, H. (1975) . Origens do Totalitarismo. Anti-semitismo, Instrumento de Poder - uma Análise Dialética. Rio de Janeiro: Ed. Documentário.

ARENDT, H. (1992). Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva.

BHABHA, H. (1998). O local da cultura. Belo Horizonte, Editora UFMG.

CANDAU, V.M.F. (2002) Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): uma aproximação. Revista Educação e Sociedade, v.23, n.79. Campinas, ago.

CASTELLS, M. (2002). O poder da identidade. RJ: Editora Paz e Terra S/A.

CONTRERAS DOMINGO, J. (2008) Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogia de la singularidad? Pedagogia de las diferencias. FLACSO. 2008. Disponível em <<http://www.flacso.org.ar>>. Acesso em: 11 set., 2008.

DERRIDA, J. (1991). Margens da Filosofia. Campinas, Papirus.

²⁵ Deste modo, Vieira (1995) conceitua: “o interculturalismo é uma atitude e uma conduta humanista, uma forma esclarecida de ver e entender o mundo, uma forma de estar antropológica porque legitima as heterogeneidades dentro das identidades” (p.142).

FARAH, M.H.S. (2010) O corpo na escola: mapeamentos necessários. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 47, Dec.. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n47/a12v20n47.pdf>. Acessado em 13 de maio de 2011.

FIGUEIRA, A.A. (2002). Linguagem e corpo na deficiência visual. Disponível em: http://www.ibr.gov.br/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2002_Artigo_4.rtf.

FOUCAULT, M. (1997). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. RJ: Petrópolis.

GIORDANI, L. (2010). Educação inclusiva na educação de surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: VIEIRA, L.M.C.; MACHADO, M.C.L.(orgs). Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

GÓES, M.C.R.& BARBETI, R.S. (2010). As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A.C.B.& LACERDA, C.B.F. (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 127-141.

GUSMÃO, N.M.M. (1999). Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. Cadernos de Pesquisa, n. 107, julho.

GUSMÃO, N.M.M. (2008). Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. Pro-Posições v.19 n.3 Campinas set./dez. (Dossiê Cultura, Regulação e coesão social: passado e presente da escola pública).

HALL, S. (1997). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Ed.

HALL, S. (2000). Quem precisa da identidade? In SILVA, T.T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.

JACOBO CÚPICH, Z. (2008). Pluralidad, alteridad y La subjetividad como concernimiento. Pedagogia de las diferencias. FLACSO. Disponível em < <http://www.flacso.org.ar>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

LACERDA, C.B.F. (2006) A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LACERDA, C.B.F. & LODI, A.C.B. (2010) A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.& LACERDA, C.B.F. (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 7-32.

LUNARDI-LAZZARIN, M.L.; MORGENSTERN, J.M. (2010). Dispositivo curricular de controle: governamento da surdez no cenário educacional. IN: VIEIRA, L.M.C. & MACHADO, M.C.L. (orgs). Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

MACHADO, P.C. (2008). A política educacional integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Ed. DA UFSC.

MATOS, H.A.V. (2007). Histórias de Leitura: a constituição do sujeito surdo como leitor. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

MILLER JUNIOR, A. (2010). O cotidiano escolar do aluno surdo: alguns desafios. In VICTOR, S.L.; VIEIRA-MACHADO, L.M.C.; BREGONCI, A.M.; FERREIRA, A.B. & XAVIER, K.S. (orgs). (2010). Práticas Bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória, ES: GM, p.33-42.

MONGE, M.A. (2008). Diferencia, pedagogía y experiencia. Pedagogia de las diferencias. FLACSO. Disponível em < <http://www.flacso.org.ar>>. Acesso em: 06 nov. 2008.

NEVES, R.F. & NUNES, M.O. (2009). Incapacidade, cotidiano e subjetividade: a narrativa de trabalhadores com LER/DORT. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v13n30/v13n30a06.pdf> Acesso em 12.05.2011.

PADILHA, A.M.L. (2010). Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A.C.B. & LACERDA, C.B.F. (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p. 113- 126.

PÉREZ DE LARA, N. (2008). De la primera diferencia a las diferencias. Nuria Pérez de Lara. Pedagogia de las diferencias. FLACSO. Disponível em < <http://www.flacso.org.ar>>. Acesso em: 21 out.

PERLIN, G.T.T. (1998). Identidades surdas. In: SKLIAR, C.B. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

SAWAIA, B.B. (2001). Identidade – uma ideologia separatista? In: SAWAIA, B.B. (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

SCHNEIDER, R. (2006). Educação de surdos: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Ed. Universidade Passo Fundo.

SILVA, T.T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, T.T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.

SKLIAR, C.B. (1992) La Evaluación de la Relación Pensamiento-Lenguaje en los Niños Sordos. Revista Fonoaudiológica. Buenos Aires.

SKLIAR, C.B. (org.) (1998). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação.

SKLIAR, C.B. (1998a). A forma visual de entender o mundo. In Educação para todos . Revista especial, SEED/DEE. Curitiba: Editora Expediente.

SKLIAR, C.B. (2008). Estos jóvenes de ahora. Acerca de las diferencias de generación, la transmisión, la convivencia y los lugares de los otros en las pedagogías. Pedagogia de las diferencias. FLACSO. Disponível em < <http://www.flacso.org.ar>>. Acesso: 25 set. 2008.

SOUZA, R.M. & GÓES, M.C.R. (1999) O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C.B. (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação. 2v.

STROBEL, K.L. (2006). A Visão Histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.245-254, jun. – ISSN: 1676-2592. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1645/1492>. Acessado em 18.08.2011.

TEIXEIRA, K.C. (2010) Olhar a surdez como diferença – Possibilidade de mudança no contexto inclusivo. In VICTOR, S.L.[et al.]. Práticas Bilíngues: caminhos possíveis na educação de surdos. Vitória, ES: GM, p.195-209.

TURETTA, B.R. & GÓES, M.C.R. (2010) Uma proposta bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A.C.B. & LACERDA, C. B. F. (Org.). Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2a. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, p.81-98.

VIEIRA, R. (1995). Mentalidades, escola e pedagogia intercultural. Educação, Sociedade & Culturas, n.4., 127-147.

VIEIRA-MACHADO, L.M.C. (2010). Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas. Vitória: EDUFES.

VIANA, I. & CORTELAZZO, I.B.C. (2009). Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 41, p. 43-60, Curitiba, jan. jun.

VYGOTSKY, L.S. (1989). A formação social da mente. SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. (2009). La imaginación y el arte em la infância: ensayo psicológico. Madrid – Espanha: Akal.

WITZEL, D.G. (2002). Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá - UEL. Maringá, 2002.

WOODWARD, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T.T. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.

A PRESENÇA DE PERSONAGENS NEGROS COMO PROTAGONISTAS NAS OBRAS LITERÁRIAS DESTINADAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I EM 2010, PELO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA (PNBE)

Naiane Rufino Lopes¹
Dagoberto Buim Arena²

Resumo

Esse texto é resultado das análises preliminares do projeto de pesquisa intitulado: Literatura infantil e a presença da criança negra: uma análise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2010, que tem como objetivo analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) no ano de 2010, com o objetivo de compreender como as crianças do primeiro e do quinto ano do ensino fundamental I veem a presença do personagem negro na literatura infantil. A escolha pela série inicial e pela série final do ensino fundamental I tem a intenção de investigar se as percepções acerca dos personagens negros são diferentes ao decorrer do processo escolar, ou seja, analisar se as crianças pequenas possuem representações diferentes das crianças maiores. Por tratar-se da proposição de uma pesquisa de tipo etnográfico, serão realizadas observações para analisar e interpretar aspectos da literatura infantil veiculada na escola, entrevista semiestruturada para compreender como as crianças vêem a presença do personagem negro na literatura infantil, revisão bibliográfica e análise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) de 2010. Foi escolhido o último ano do programa com o intuito de analisar as obras que estão em circulação atualmente.

Palavras-chave

Literatura infantil; relações étnico-raciais; PNBE.

¹ Mestranda em Educação – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” UNESP – Campus de Marília/ Bolsista CNPQ.

² Departamento de Didática, Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Grupo de Pesquisa Processo de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação / PROLEAO (arena@marilia.unesp.br). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Campus de Marília.

A educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil

A educação das relações étnico-raciais tem uma maior visibilidade nos dias atuais, devido às lutas e militâncias do Movimento Negro brasileiro, da aprovação da Lei Nº 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes nacionais para que a “História e Cultura Afro-Brasileira” seja inserida no currículo oficial da rede de ensino, entretanto sua efetivação ainda não aconteceu. Falar sobre educações das reações étnico-raciais é questionar os padrões educacionais que são permeados pelo eurocentrismo, a produção de materiais e a formação de professores. Neste texto será abordada a produção de materiais, especificamente a literatura infantil brasileira.

A literatura infantil está entre os materiais que mais circulam no espaço escolar. O gênero atualmente é bastante difundido, entretanto, seus personagens são majoritariamente brancos, o que não condiz com o pertencimento étnico-racial da maioria de crianças do nosso país, pois segundo os dados iniciais do Censo de 2010, ao agregarmos os pretos e pardos na categoria de negros, a população brasileira é composta por 50,7% de não brancos, o que corresponde um pouco mais do que a metade da população brasileira. A não presença dos negros na literatura infantil não corresponde às características da população nacional, mas são marcas de um processo histórico de exclusão a que os negros são submetidos até os dias atuais.

Milhares de negros africanos foram escravizados no processo de colonização do território nacional, sofrendo um intenso processo de desumanização no período da escravização e no pós – abolição. Após o fim da escravização, a marginalização da população negra foi evidente; a presença do negro na sociedade onde não existia mais o julgo do chicote era incômoda. Diversos mecanismos foram criados para que não obtivessem ascensão social. Gouvêa (2005, p.83), aponta dois trabalhos foram cruciais para a posição que o negro ocupa na sociedade brasileira até os dias atuais: os estudos de Oliveira Vianna e de Gilberto Freyre, que se tornou referência mundial:

[...] Oliveira Vianna, com seus estudos fundados numa perspectiva de desqualificação do negro e defensora da miscigenação como estratégia para o embaquecimento da população. De outro, Gilberto Freyre que, em Casa Grande & Senzala, ressignificou os estudos sobre as relações raciais brasileiras, apontando a positividade da cultura negra, embora numa perspectiva mitificadora. Ao utilizar o termo democracia racial, este tornou-se referência para compreensão da problemática racial no país, inclusive no sentido do escamoteamento de suas tensões.

Foi através do discurso bem construído de Gilberto Freyre, que se deu o nascimento do Mito da Democracia Racial no Brasil, um discurso que mesmo sendo desconhecido pela maioria da população faz parte do cotidiano. O Mito da Democracia Racial nega a existência da desigualdade entre negros e brancos, na busca de desviar o olhar sobre o processo histórico de desumanização e escravização dos negros africanos e seus descendentes, mas é o escamoteamento do preconceito e das discriminações raciais, que muitas vezes impedem os questionamentos políticos e sociais referentes às desigualdades étnico-raciais.

Diante de uma falsa democracia racial, o padrão eurocêntrico é fortalecido em detrimento da negritude, e as crianças negras não possuem elementos para construir uma identidade negra, quiçá uma identidade negra positiva. A literatura infantil, como material de grande circulação, pode vir a ser um agente positivo na construção da identidade étnico-racial da criança negra, pois é através dos textos literários que as crianças percebem formas de demonstração de sentimentos e de representação do real, entretanto, para que a literatura infantil com personagens negros seja utilizada no espaço escolar, é preciso que esteja

disponível na escola. Um grande agente de distribuição de obras literárias no Brasil desde 1998 é o PNBE.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado pelo Ministério da Educação, instituído pela Portaria Ministerial n.º 584, no dia 28 de abril de 1997, tem como objetivo norteador a distribuição de obras literárias, referências e materiais de apoio às escolas públicas com o intuito de promover a formação de leitores. Fernandes (2002) afirma que o PNBE é gerenciado pelo MEC e leva em consideração o artigo 208 da Constituição Federal, o direito do educando ao material didático.

Diante da importância da literatura infantil na escola, da efetivação da educação das relações étnico-raciais, teve origem o projeto de pesquisa: “*Literatura infantil e a presença da criança negra: uma análise dos livros de literatura infantil recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2010*”, que vem sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, no interior de São Paulo. Este texto é resultado das discussões iniciais ocorridas no projeto.

Caminhos percorridos: metodologia de pesquisa e apontamentos iniciais

O objetivo principal da pesquisa é analisar a presença dos personagens negros nos livros de literatura infantil para o primeiro ciclo do ensino fundamental recomendados pelo Programa Nacional Biblioteca Escolar (PNBE) de 2010 e compreender como as crianças do segundo e quinto ano vêem a presença do personagem negro na literatura infantil. A escolha pelo ano de 2010 deu-se por serem os livros que estavam em circulação da escola, pois era o último acervo que fora enviado pelo PNBE na época da pesquisa. Foram selecionadas uma turma de segundo e uma do quinto ano para o pesquisador tentar analisar as possíveis alterações na percepção acerca dos personagens negros que ocorrem durante o processo escolar.

Por ser uma pesquisa de caráter etnográfico, foram realizadas observações para analisar aspectos da veiculação da literatura infantil na escola, entrevistas com roteiro predefinido para compreender como as crianças vêem os personagens negros na literatura infantil, revisão bibliográfica e análise dos livros recomendados pelo PNBE no ano de 2010. Na análise preliminar dos livros direcionados para o ensino fundamental, que são quatro acervos contendo 25 livros, totalizando 100, foi possível notar a pouca representatividade dos personagens negros, noventa e dois livros possuem personagens brancos como protagonistas e apenas oito possuem personagens negros. Dos oito livros com personagens negros recomendados pelo PNBE, apenas quatro foram encontrados na biblioteca da escola, devido à precariedade da sua organização.

Durante as entrevistas com roteiro predefinido que foram realizadas em grupos de no máximo cinco crianças, foi possível notar que o negro não é visto como personagem principal; as crianças do segundo ano só conseguiram se lembrar de um personagem negro:

Pesquisadora: tem bastante meninas negras no livros?

Man: não.

Kau: o Saci-Pererê é negro.

Jo: é pouco.

Pesquisadoras: então são poucos personagens negros?

Jo: sim.

Pesquisadora: Vocês acham que faltam personagens negros nos livros?

Kau: falta (entrevista com o primeiro grupo do segundo ano, 22/08/2011)

A única referência foi Saci-Pererê, personagem do folclore brasileiro, que não tem elementos positivos para a construção da identidade da criança negra. Na mesma entrevista,

ao questioná-los sobre os motivos da ausência dos personagens negros, não tiveram dúvidas em dizer que existe racismo no Brasil:

Pesquisadora: Alguém consegue pensar porque tem mais personagens brancos?

Kau: porque se tivesse mais negro ninguém ia querer comprar.

Pesquisadora: Porque?

Jo: porque tem muitas pessoas brancas.

Lay: tem muita gente branca que não gosta de negro.

Pesquisadora: mas porque será?

Lay: porque são racistas.

Pesquisadora: porque você acha que tem racismo no Brasil?

Kau: porque usa droga.

Jo: por causa da favela, dos ladrões.

A ausência do negro na literatura infantil é justificada em palavras simples, mas ao contrário de muitos adultos que preferem dizer que não existe racismo no Brasil, ficou evidente na fala das crianças não só a existência do racismo, mas o lugar que o negro ocupa no imaginário dos que não se consideram como negros. O lugar do negro é na favela como traficante ou usuário de drogas. Ninguém quer fazer parte de um grupo que está relacionado unicamente às posições socialmente negativas. A literatura infantil ao contemplar unicamente as crianças brancas, reforça os padrões eurocêtricos. Os negros não estão contemplados nas produções literárias direcionadas aos pequenos leitores; não existem as representações necessárias para uma construção positiva da identidade negra.

Para que a literatura infantil com personagens negros seja utilizada no espaço escolar é necessário que o material esteja ao alcance dos professores no espaço escolar. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é responsável pela distribuição de acervos de obras literárias, portanto é de fundamental importância que o PNEB de subsídio às escolas ofertando livros que representem os personagens negros de forma positiva, para que realmente as crianças negras sintam-se como agentes participativos da construção da sociedade e se orgulhem da negritude.

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 10 639. Disponível em: < [http:// www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 01 de agosto de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (PNBE). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 15 de Dezembro de 2011.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933

VIANNA, O. **Evolução do povo brasileiro**. 2. ed.. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE: 1997-2002. In: **Leitura, Literatura Infanto-Juvenil e Educação**. Londrina-PR: EDUEL, 2007.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J.; CHAVES, A. M (Trad.). **Investigação etnográfica com crianças**: Teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2003.

LEITURA, O GRITO DO CORAÇÃO

Renata Lucena A. de Souto Lopes¹

Resumo

Os primeiros passos no mundo das letras traçam a trajetória daquilo no qual o indivíduo venha a se transformar no que compete a formação intelectual e desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, relataremos nossas primeiras experiências no que concerne a aprendizagem da leitura enquanto processo prazeroso e instrumento de aprendizagem. Para tanto, recorreremos à memórias de nossos momentos de formação leitora nos primeiros anos de escolaridade. Nossas reflexões se baseiam nos estudos de Barbosa (2008, 2011) e Passeggi (2008, 2010, 2011) acerca das práticas autobiográficas de formação e sua relevância para as trajetórias de letramento dos professores. Num primeiro instante, retomamos o princípio de nossa aprendizagem leitora, relevando a participação familiar como propulsora do desenvolvimento pelo gosto da leitura fazendo uso de aspectos tais como a afetividade. Recorreremos a estudos teóricos acerca da participação familiar na aprendizagem da criança e no seu desenvolvimento pessoal e social destacando os aspectos emocionais, no sentido de embasar o corpus que compõe o referente ensaio autobiográfico. Destacamos a importância da integração entre os eixos principais de desenvolvimento humano, quais sejam a escola e a família, tendo como foco o trabalho com a leitura. Assim sendo, refletimos e compreendemos que a criança pode vir a descobrir o prazer de ler, aliando a este fato a aprendizagem de conteúdos diversos e para isso, a escola e a família são eixos complementares e não excludentes. (CAPES/INEP - Observatório da Educação - Ed.038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Grupo CONTAR).

Palavras-chave

Formação docente; letramento docente; leitura; autobiografia.

¹ Bolsista IC - Capes/INEP – UFRN.

Os primeiros passos no mundo das letras traçaram a trajetória daquilo no qual me transformei. Relato no referente ensaio, a história de uma relação de amor, dedicação e encantamento por aquilo que hoje rege uma jornada intelectual.

Na década de 1980, no curso do então denominado “1º Grau menor”, na Escola Guararapes – Natal, RN, estava eu às voltas com minha alfabetização, na 1ª série. O momento era delicado porque o meu desempenho não era muito satisfatório, pois se tratava de uma criança tímida, retraída, fato que me levou a não querer estar na escola e como consequência não conseguir aprender a ler. Grande era a preocupação por parte da família, em especial do meu pai quando realizava as lições escolares ao meu lado e na companhia da famigerada “palmatória”, caso eu não conseguisse ler as palavras, ou seja, de mim fora exigido a compreensão e aquisição da leitura como sendo uma atividade massacrante, deteriorante, antes mesmo que pudesse vir a sentir o prazer em ler.

As leituras realizadas em sala de aula eram chatas, a professora era brava, então meu futuro de fracasso estava traçado! Porém, em meio aos tropeços do meu processo de alfabetização pude contar com a ajuda e o apoio de minha avó, figura familiar que confiou em minha capacidade quando interveio no momento adequado! Ao ver minha peleja com a língua portuguesa, ela se portou como uma grande incentivadora, uma mestra inigualável que proporcionou a construção de uma imagem positiva de mim mesmo.

Depois da exaustiva rotina escolar, nos encontros em casa de minha avó, repassávamos as lições da apostila “Onde se lê português leia-se comunicação e expressão”, porém de um jeito distinto e especial, pois ela desenhava os personagens do texto no quadro e também sua perfeita caligrafia para que eu conhecesse as letras do alfabeto, ou seja, não havia régua a bater na mesa, aluno de pé como forma de castigo por não ter realizado satisfatoriamente a tarefa; nada de medo, só dedicação, afeto e paciência.

Cobrir os tracejados, copiar o texto da apostila, realizar as atividades do “caderno de caligrafia”, tudo ao lado da minha mestra parecia mais um momento de lazer do que propriamente uma aula de reforço de português. Seu método tradicional de ensino em nada fora inútil porque realizado com afeto, porém o momento mais esperado era quando realizava a leitura do dia, o mesmo texto que a professora havia lido em sala de aula; o texto que agora era envolvente, com entonação especial, com brilho no olhar e lágrimas nos olhos quando a emoção afluía fazendo da leitura um ato de prazer e não uma imposição... “ler para as crianças permite que elas experimentem o poder da leitura de nos transportar a outros mundos, reais ou imaginários”. (Solé, 2003, p. 73). Eis aí a intermediária entre o texto e a criança amedrontada por ser julgada incapaz de ler.

Foi através do apoio familiar que pude ter um contato efetivo com a leitura e, conseqüentemente, com a língua portuguesa. O prazer com o qual minha avó me ensinava inspirava a quem lhe ouvisse contar as histórias as quais se propunha. Pessoa simples, pouca escolaridade, porém possuidora de uma grande riqueza, a leitura! Foram através de suas leituras de contos de fada, que em mim fora despertado o desejo de aprender a ler e a querer saber cada vez mais sobre o português para que eu pudesse ter mais contato com a leitura dos contos; liberdade que me fez apaixonar pela leitura.

Após ler histórias, minha avó partia para o quadro negro que possuía em casa, escrevia uma palavra e daí trabalhava as sílabas. Posteriormente pontilhava as letras do alfabeto para que eu as cobrisse e assim sendo, me familiarizasse com a língua portuguesa, sempre utilizando a mesma metodologia.

Para se aprender a ler, há de se ter prazer e satisfação. O despertar do sentimento de capacidade que em mim afluía a cada momento no qual conseguia ler uma palavra funcionava como um grito de liberdade e alegria, porque finalmente poderia manter uma relação amigável com o português e mais precisamente com a leitura, porque foi por seu intermédio que passei a gostar da língua portuguesa como sendo a disciplina preferida,

responsável por minhas melhores notas e resultando, posteriormente, em um satisfatório desempenho escolar.

Mais do que o aprendizado da gramática, memorização de regras e cumprimento de atividades cansativas, enfadonhas e desestimulantes, a leitura de textos carregados de sentimentos e emoções me encantou e fascinou o que no ambiente escolar não acontecia, pois, insistiam em separar a leitura, os textos aplicados, do meu mundo interior, ou seja, da fantasia e da imaginação que rodeiam a mente de uma criança. O resultado de tal fato foi o então profundo encantamento que tenho pela leitura e a convicção de que é através dela que se pode aprender muito mais, seja sobre história, geografia, matemática, ciências ou da própria língua portuguesa.

Na rotina escolar, sempre me deparava com a leitura do texto presente no material didático; leitura esta, realizada na maioria das vezes individualmente quando éramos encaminhados à biblioteca ou espaço destinado à leitura na escola e que, neste caso, funcionava como o “cantinho do castigo”, pois todo o aluno ou aluna que não se comportasse bem em sala de aula ou não realizasse alguma atividade de acordo com as devidas exigências, seria levado para esse local para a leitura e memorização de lições da disciplina de escolha da professora. Então, percebe-se que o lugar no qual deveria servir de palco para a realização de atividades prazerosas e estimulantes como a leitura, funcionava na prática como cenário para punições, destruindo de tal forma, o prazer e o interesse em se frequentar tal lugar além de resultar no conseqüente desestímulo à leitura.

As bibliotecas nas escolas podem representar um ambiente para o desenvolvimento da aprendizagem e intimidade com a leitura, tendo-se em vista o atendimento das necessidades específicas de cada indivíduo, sendo amparado pela devida intervenção pedagógica, assim como funcionam os “cantos de leitura”, ou seja:

“... dispor de um espaço físico e temporal para poder observar de perto o que sabe cada aluno sobre leitura, para obter informação acerca de sua relação com um mundo exterior repleto de palavras e textos, para saber em suma, que conhecimentos prévios têm os alunos a respeito da leitura.” (GIL, SOLIVA, 2003, P. 113).

Tal fato me remete também ao livro “Estão mortas as fadas?” (Amarilha, 1997), no qual em um de seus capítulos é reforçada a importância das bibliotecas na aquisição do prazer da leitura:

“... assim como o aluno-leitor é resultado de pais e professores leitores, professores leitores são produtos de usuários de bibliotecas. Que a busca por livros não seja um hábito apenas ... mas que seja o encontro de um leitor com o seu tempo interior, no interior de uma biblioteca”. (AMARILHA, 1997, p. 81).

Na biblioteca, o aluno deverá estar à vontade entre livros, revistas e textos em geral para que venha a ser estimulado o gosto pela leitura, o que se contrapõe ao sentido de “espaço de castigo”, como antes aqui colocado.

Assim sendo, compreendo que o trabalho que minha avó realizou ao me ajudar nas lições de língua portuguesa e quando da leitura de histórias, fora um brilhante presente e impulso para o meu desempenho enquanto leitora, aluna e futura profissional da educação. Foi para mim apresentada a leitura como instrumento de satisfação e aprendizado e mesmo que minha avó não tivesse a consciência disso, ela foi uma grande professora que se utilizou do método correto e eficiente dentro do contexto de minha infância.

A leitura para mim passou a ser uma descoberta de mundos desconhecidos e maravilhosos e o estudo de gramática era retirado das histórias infantis distanciando-se dos momentos de angústia que vivia quando, por obrigação no espaço escolar, realizava as atividades enfadonhas que transformavam a língua portuguesa, por hora, numa disciplina insuportável.

Retomando Amarilha, 1997, “Não existe prazer onde não há compreensão e, sem compreensão, não é possível desfrutar do prazer” p.91, portanto, se faz necessário que haja, por parte do indivíduo iniciante ou não no mundo da leitura, uma interação com o texto no sentido de despertar as emoções contidas para que o prazer em ler possa de fato ocorrer, a exemplo, tenha-se o encontro de uma criança com um personagem de conto de fada, no qual “o lúdico e os sentidos se realizam” possibilitando o processo de comunicação e a aprendizagem do que se propunha no momento.

Os textos infantis me prenderam a atenção e despertaram o entusiasmo em aprender língua portuguesa porque foi através deles que tive contato significativo com as letras, sílabas, palavras, o que me fez de fato ler pela primeira vez não só a leitura do código escrito, mas o desfrute dos instantes mágicos de intimidade com o livro, através do entendimento do quanto significava pra mim o afeto e o carinho familiar em meu desenvolvimento, ou seja, a afetividade aliada ao aprendizado, qualquer que fosse o conteúdo a ser ensinado.

A escola e a família se constituem em dois eixos fundamentais no que se refere ao desenvolvimento da trajetória de vida de uma pessoa, ou seja, no desenvolvimento humano.

Considerado o pai da pedagogia moderna, Johann Heinrich Pestalozzi defendia a ideia de que a educação escolar deveria ser complemento da família e meio de preparação da educação para a vida adulta, sendo o papel parental fundamental no desenvolvimento da criança. Para Pestalozzi, a educação deveria ser orientada pela bondade e pelo amor, assim como acontece na família, cuidando esta educação, do desenvolvimento afetivo da criança.

No caso particular aqui relevado, minha aprendizagem da língua portuguesa, a atuação da figura familiar transfigurada na pessoa de minha avó materna, fora de tamanha importância no que se refere ao desenvolvimento do gosto e atração pelo português, viabilizando um impacto significativo e diferenciado daquele vivido no contexto escolar inicial. Fora a mim proporcionado proteção e bem estar, aspectos relevantes para a viabilidade da aprendizagem daquilo ao qual me propunha aprender!

O significado pessoal da leitura do mundo no qual estava inserida, porque ligado a experiência particular, fora entrelaçado com o significado das leituras apresentadas no material didático utilizado em sala de aula e lido em casa por minha avó, tornando o ato de estudar português, algo prazeroso e pertencente a mim, ao meu mundo e isso só foi possível, graças à participação familiar.

Como explicitado por Martins (1989, p.11), desde os nossos primeiros contatos com o ambiente familiar, toque, cheiro, calor, aconchego, acalanto... Enfim, “damos os primeiros passos para aprender a ler”, então, é exatamente no berço familiar, no sentido mais amplo da palavra, que tudo tem seu começo. Ainda segundo Martins, o aprendizado da leitura se faz a partir do contexto pessoal, portanto, se faz necessário valorizar tal contexto no intuito de possibilitar ao aluno a evolução para além dele.

Já somos leitores, antes mesmo de conhecer as letras, sílabas, palavras, frases e textos, pois são as vivências individuais que nos fazem perceber-nos sujeitos do mundo e que a leitura é o instrumento mais significativo e possibilitador do sucesso, seja no contexto escolar, seja fora dele. A leitura deve proporcionar a quem lê a autonomia, possibilitando a direção e regulação da própria aprendizagem através da compreensão do texto para que aquela venha a acontecer de fato.

Há de se ensinar a leitura, uma das ferramentas mais importantes que o ser humano possui e que proporciona desenvolvimento pessoal e social, na escola, com o propósito de

integrar os objetivos deste ensino, quais sejam o instrumento para a aprendizagem, bem como meio para o prazer e distração. Ajudar aos alunos, a criança a descobrir o prazer de ler é ajudá-los também a aprender conteúdos diversos e para isso, a escola e a família são eixos complementares e não excludentes.

Falando por mim mesmo, desfrutei da aprendizagem da leitura, aprendendo com a leitura, degustando-a como um doce leite, como um grito do coração.

Referências

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? Petrópolis, RJ: Vozes, 1997 – Natal: EDUFRRN.

INCONTRI, Dora. Pestalozzi: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997.

MARTINS, Maria Helena. O que é a leitura. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MORAIS, José. A arte de ler. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

SOLE Isabel. Leitura em educação infantil? Sim, obrigada! In.: TEBEROSKY, Ana [et. al]. **Compreensão da leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOLE Isabel. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?” In.: TEBEROSKY, Ana [et. al]. **Compreensão da leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REFLEXÕES SOBRE A APRENDIZAGEM DOCENTE EM ESPAÇOS E TEMPOS COTIDIANOS: A ESCOLA GRITA! ESCUTA.

Tamara Abrão Pina Lopretti¹
Marissol Prezotto
Marciene Ap. Santos Reis
Isabela Angeli

Resumo

O presente texto é uma escuta de muitas vozes que dialogam em um intervalo espaço-temporal de formação: o cotidiano escolar. Mergulhadas no contexto educativo e permeadas pelos sentidos do trabalho pedagógico, significado e ressignificado pelas docentes e seus pares, trazemos uma reflexão em relação à necessidade de não só olhar para o contexto educativo como espaço e tempo envolto de conhecimentos, mas abranger também a sensibilidade humana ao percebemos com a escuta, o toque, o olhar e todos os demais sentidos, sendo possível, desse modo, perceber a potencialidade de aprendizados partilhados entre múltiplos sujeitos que formam a escola e são por ela constituídos. Atribuimos voz à professora iniciante, à professora alfabetizadora e à professora das séries iniciais no intuito de compreender algumas dimensões da aprendizagem profissional do professor, instaurada nesse cotidiano em meio às múltiplas relações constituídas com seus pares. No movimento de partilha e escuta de narrativas produzidas pelas vozes de cada uma das professoras, nos foi possível a construção de um diálogo fecundo entre as experiências, fundado no processo de reflexividade sobre a docência, o que nos permitiu atribuir novos sentidos ao fazer educativo.

Palavras-chave

Cotidiano da escola; formação de professores; reflexividade docente.

Abstract

This text is listening to many voices engaged in dialogue on a range of space-time education: the school routine. Immersed in an educational context and influenced by learning the meanings teachers and students, bring a reflection on the need to not only look at the educational space as full of knowledge, but also cover the human sensibility to perceive by listening, touch, look and all the other senses, the potential for shared learning among multiple subjects that make up the school and are constituted by it. Attach voice to novice teacher, the literacy teacher and teacher of grades and, after listening to each narrative, the dialogue between the experiments was based on the teaching of reflexivity, which gave new meaning to the educational process.

Keywords

Daily school practice; teacher education; teachers reflexivity.

¹ Pesquisadoras do GEPEC- FE –UNICAMP.

Tecido a muitas mãos e enunciado por diversas vozes, o presente texto é um diálogo reflexivo sobre o fazer profissional docente que acontece nos espaços e tempos da escola, em relação com os múltiplos sujeitos que dela fazem parte e nela se constituem. Assim, buscamos olhar para o cotidiano da escola, local de formação discente e docente com o intuito de compreender algumas dimensões da aprendizagem profissional do professor.

Mas, olhar só não basta, nossa tentativa consiste em também ouvir, escutar e sentir, através de nossa sensibilidade e mergulhadas neste cotidiano escolar: sons, sensações e ruídos que impregnam diariamente nossas ações cotidianas. Na escola há um mundo que pulsa e grita e é preciso sentir e ouvir com sensibilidade e sapiência, mergulho e distanciamento, razão e emoção, pois, por entre os gritos que pulsam, vozes, gestos, palavras, saberes e conhecimentos emergem, aprendizagens inúmeras se consolidam e, nesse movimento intenso, os professores vão construindo sua docência. Escuta?

Isto posto, partilhando da abordagem do cotidiano para pensar sobre a constituição docente nos espaços e tempos da escola, gostaríamos de iniciar nossa conversa com algumas considerações a respeito desse cotidiano e, seguirmos adiante, dialogando com as experiências formativas de três professoras da escola básica que em tempos e espaços distintos, vão aprendendo a docência e produzindo um conjunto de saberes e conhecimentos profissionais, afirmando assim a potência das vozes e dos gritos que estão na escola. Escutamos umas às outras e, juntas, novos sons foram emergindo. Escuta!

O cotidiano da escola: espaços e tempos de aprendizagem, reflexão e formação.

Buscar entender as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum exige olhar além daquilo que os outros já viram, e muito mais: ser capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade à procura de “referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando as coisas e pessoas e, permitindo por elas serem tocadas, cheirando os odores que a realidade coloca, a cada ponto do caminho diário” (ALVES, 2002, p. 17).

Compreender o cotidiano escolar como espaço e tempo privilegiado no processo de formação docente, implica adentrar este outro contexto de formação. É um momento de diálogo permanente entre o cotejamento das teorias aprendidas e práticas vivenciadas; espaço repleto de oportunidades para a reflexividade docente e para a construção de questionamentos que nos impulsionam a novas descobertas.

Diante desse cotidiano, o professor reflexivo se faz presente já que revela a sua ‘consciência da capacidade de pensamento e reflexão’ ao mostrar as inúmeras possibilidades de questionamentos e encaminhamentos que o cotidiano nos faz tomar. (ALARCÃO, 2010, p.44).

Aqui se vê delineado um dos objetivos de deflagrar nas escolas, a partir das necessidades específicas de sua comunidade, espaços que potencializem esta postura reflexiva, investigativa e questionadora diante das experiências vivenciadas nessa instituição. Afinal, é a partir deste movimento reflexivo e coletivo instaurado no cotidiano das ações docentes que estes terão condições de agir com uma compreensão política aprofundada acerca de quais interesses são atendidos na realização de suas ações, na busca pela diminuição dos abismos e desigualdades sociais (ZEICHNER, 2002).

Certeau (1994) nos ajuda a dialogar com as práticas que se instauram nesse cotidiano, já que tem como objeto, a cultura comum e cotidiana, vista sob a perspectiva de apropriação/reapropriação, o consumo ou o praticar dos sujeitos comuns, considerados sujeitos ordinários, buscando a elaboração de análises que correspondam às trajetórias destes sujeitos.

Segundo o autor, por trás de uma aparente subordinação inscrita nas práticas dos sujeitos ordinários, encontramos ruídos, maneiras de fazer, denunciando uma inventividade/criatividade nos usos e consumos destes sujeitos, negando uma condição de subordinação e passividade, assumindo-nos sujeitos praticantes, sempre criando novas maneiras de utilizarmos da ordem imposta.

Neste sentido, muitas vezes é através de estratégias e de táticas desenvolvidas pelo educador, em que o mesmo faz uso das brechas, do dia-a-dia deste contexto dinâmico, que o sentido do fazer-se profissional docente vai também tomando suas tessituras e se constituindo enquanto aprendizagem sempre em constante desenvolvimento. Neste instante seu grito ecoa no espaço e assume o lugar de sujeito que fala e não apenas escuta as muitas vozes (algumas perdidas, outras solitárias) que circulam por entre o saber-fazer cotidiano.

Desse modo, para compreender e produzir horizontes de possibilidades a partir da vida cotidiana vivida na escola, é preciso estar com todos os sentidos aguçados/sensíveis em relação a tudo o que se passa nestes espaços e tempos: a tudo que se acredita, se repete, se cria, se inova ou não. São a partir destas pistas que conseguiremos ampliar a compreensão acerca dos entrelaçamentos que vão se dando entre nossas ações profissionais, os saberes e conhecimentos que vão sendo produzidos e, como todos estes elementos vão contribuindo para o processo de formação e desenvolvimento profissional docente.

As professoras, os alunos e as famílias: vozes que gritam na sala de aula

Assumindo o cotidiano escolar como espaço e tempo potente no processo de formação profissional e produção de saberes que traremos três fragmentos narrativos vivenciados no cotidiano da escola: de uma professora iniciante, ainda em momento da prática de estágio, que problematiza suas vivências com os alunos em sala de aula na busca de compreender os significados da docência; de uma professora-alfabetizadora que inscrita em um movimento de reflexividade acerca da própria prática, busca compreender, a partir das relações que estabelece com seus estudantes, alguns dos saberes que esses estudantes produzem e que contribuem para a sua própria aprendizagem profissional; e de uma professora das séries iniciais do ensino fundamental que busca estabelecer diferentes parcerias para compor o seu trabalho pedagógico e refletir seu próprio processo de formação.

Para tanto, assumindo nossos lugares de professoras, contamos com as reflexões potencializadas pela leitura do livro *“O mestre ignorante”*² escrito por Jacques Rancière (2007), propondo-nos a pensar acerca do movimento vivido, a partir de três questões fundantes na obra: *“O que vê”*, *“O que pensa”*, *“O que fazes com o que vê e pensa”*.

A professora iniciante...

A presente narrativa é fruto de uma vivência em 2008 em uma escola da Prefeitura de Campinas, em uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental, no momento em que estava concluindo a etapa do estágio na universidade, no curso de Pedagogia. Enquanto professora iniciante³ que se deparava com o cotidiano da escola através da perspectiva de observadora que também modifica o espaço em que se encontra, fiz uso das estratégias e táticas

² Em *“O mestre ignorante”*, Jacques Rancière faz importantes reflexões sobre a emancipação intelectual dos indivíduos, discutida através da relação entre a educação e a pedagogia. Também aborda questões fundamentais sobre o ensino, com proeminência ao método da educação universal, desenvolvido pelo pedagogo Joseph Jacotot.

³ As questões suscitadas no estágio a respeito da constituição profissional docente me impulsionaram a buscar no mestrado, sob orientação da Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão, o aprofundamento e compreensão acerca dos processos constitutivos da docência de professores iniciantes.

(CERTEAU, 1994) para a minha atuação junto às crianças, onde pude refletir sobre os sentidos da formação docente e experienciar junto com estes outros sujeitos da sala de aula - os alunos - a condição de docente.

Episódio: O que é o conhecimento?

“(...)Nesse mesmo dia a professora passou um texto na lousa e os alunos que iam acabando de copiar foram para o laboratório de informática, aqueles que ainda não terminaram ficaram comigo. Um dos alunos disse que havia terminado e se podia ir para a outra sala. Respondi que faltava o ponto final, e então ele me questionou o que era o ponto final.

- É só fazer um pontinho – respondeu uma aluna.

E eu acrescentei dizendo que era o ponto que se colocava no final da frase e mostrei na lousa como estava feito. Será que era tão simples assim? Fiquei me perguntando, porque afinal, sabemos que existem outras formas de acentuação que também estão no final da frase. Será que tinha explicado errado? Lembrei-me do Cortella (2006) ao dizer que a relação de conhecimento se faz entre sujeito e objeto, mas que a Verdade não está com o sujeito, mas na relação que ele faz com o objeto, de maneira coletiva, social e não individual. A Verdade é uma construção cultural e, nesse aspecto, ela pode ser modificada. Assim, o que importou para mim naquele momento era que o aluno tivesse entendido o significado do ponto final, que havíamos construído juntos, como uma maneira significativa para ele, embora não tenha sido a verdadeira explicação.”(Caderno de Estágio, 2008).

O que vê

Na tentativa de mostrar que a relação de ensino-aprendizagem é constituída entre aluno-professor, professor-professor, aluno-aluno, desde que embasada pelo conhecimento, lembrei-me deste episódio vivido na escola enquanto aluna-estagiária-professora-em formação em que pude apreender/significar/problematizar os sentidos do ensinar.

Assim, na escola a relação de aprendizagem não é só vivenciada diante do professor que ensina e do aluno que aprende, mas sim compartilhada entre esses sujeitos. No episódio, uma criança é quem orienta a outra a entender o significado daquela escrita, através de sua linguagem simples, porém significativa para o momento. Neste sentido, visualizo a importância do diálogo para a formação dos alunos, a interação entre ambos e o compartilhamento de saberes para uma aprendizagem significativa.

O que pensa

Vários foram os momentos em que pude colocar-me no lugar da professora alfabetizadora na prática de estágio vivenciada durante a graduação em Pedagogia, uma professora que não queria ensinar às crianças “o boi babou no bebê”, por acreditar que deveria exercer ações “outras” ao querer apresentar um ensino diferenciado e repleto de tantas teorias apreendidas na universidade. Percebi que em muitos momentos, quando se está no cotidiano da escola, devemos nos apegar ao que é significativo para a criança, como na experiência relatada acima, mas que existem brechas no ensino para atuarmos de maneira a propagar não só para os alunos, mas para nós mesmos o “*Ensino Universal: aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo o princípio de que todos os homens têm igual inteligência.*” (RANCIÈRE, 2010, p. 38).

Compreendi que é essencial conhecer a dinâmica da escola e da sala de aula e ter o domínio do que irá ser ensinado para que a atuação seja realizada com segurança. Colocar-se

no lugar do aluno é uma tarefa essencial para que se possa compreender a prática e reorientar a atuação.

O que fazes com o que vês e pensas

Refletir sobre este momento tão singular e que em muitos casos poderia ter passado despercebido por nossa escuta atenta, já que a dinâmica da escola desvela problematizações consideradas com maior relevância, vem a mostrar que muitos são os momentos que podem ser reflexivos dentro da sala de aula e que nos fazem pensar sobre o ensino como aprendizagem humana, na relação de inacabamento de nós enquanto sujeitos aprendentes do mundo.

Ao mergulhar neste espaço de vivências, apreendemos os significados que cada relação estabelece, e a partir dela visualizamos diferentes maneiras de propagar o ensino através da leitura de um pelo outro.

A professora-alfabetizadora...

O episódio narrado aconteceu no ano de 2009, em uma escola de Ensino Fundamental da rede Estadual de Campinas, ano em que eu, professora-alfabetizadora, atuava com uma turma de 2º ano.

O processo de produção dessa narrativa reflexiva realizada ocorreu como um dos movimentos empreendidos no desenvolvimento da pesquisa de doutorado em andamento “*E as crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente*”⁴, onde me inscrevi em um movimento de refletir a partir da videogravação de algumas de minhas aulas, buscando olhar para essas imagens a fim de responder a seguinte pergunta: o que pensa a professora aprender com seus estudantes?

Episódio: O projeto, a roda, o diário e a narrativa: partilha e comunhão

“Foi em meio aos versos e melodia da música “Monte Castelo”, composta por Renato Russo que iniciamos nossa aula no dia 16 de novembro de 2009. A leitura do dia havia sido a letra da canção, que depois pode ser apreciada por todos na roda, ouvindo-a e apreciando com todas as provocações possíveis de suscitar à professora e a cada um dos alunos. Ouvir a música e ler os versos da canção como história do dia foi uma escolha intencional, como mais uma atividade do projeto “Falando de sentimentos: contamos nossas histórias”. Intencional a fim de dialogar com o que viria a seguir em nosso dia de aula, a leitura e partilha das histórias dos diários dos alunos. O registro desse dia, não era apenas a partilha de uma situação comum, do que havia acontecido no dia anterior, mas a proposta, anunciada na aula anterior, era que em casa, com alguém especial ou com muitos outros entes queridos, buscassem escrever no diário o que a palavra amor significava para eles e ainda, retratar do modo como lhes fossem possível uma história vivida em que esse sentimento estivesse presente. Narrar um acontecimento da vida singular de cada criança, de cada uma das famílias que de alguma maneira houvesse a marca desse sentimento – o amor - a partir do que cada um compreendia. Muitos trouxeram seus registros, suas histórias e com vontade, alegria e segurança de quem presenteia o grupo com algo muito especial, estavam

⁴ O presente estudo em andamento, orientado pela Prof^a. Dr^a Ana Maria falcão de Aragão, tem como objetivo compreender o diálogo entre os saberes discentes e os saberes docentes decorrentes do processo reflexivo da professora e dos alunos, bem como as implicações desse processo para o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

completamente ansiosos para a leitura do que haviam escrito no diário. Definida a sequência de quem falaria em qual momento, nos deleitamos a ouvir e conhecer a história de cada um que ali tomava a palavra para compartilhar suas experiências pessoais envolvidas pelo sentimento do amor, pelas lembranças, acontecimentos, dificuldades, conquistas que traziam em si a palavra amor. Momento de comunhão, de tornar-se cada vez mais próximo, cada vez mais íntimo.”

O trecho acima narrado aponta uma pequena descrição dessa aula, buscando criar para o leitor possíveis imagens das relações e produções que se estabeleceram diante do planejado para esse dia, para que então, seja possível dimensionar de certo modo o contexto videogravado e potencializador da reflexão que se segue, produzida também de forma narrativa, dias depois da aula em questão. Vamos à narrativa reflexiva que produzi a partir dos indícios que a própria reflexão sobre a prática docente enleva, compreender em saberes, vozes e ações discentes, possíveis saberes e conhecimentos acerca de minha docência.

O que vê

O envolvimento do grupo com a prática de registro no diário é algo marcante ao olhar as crianças em roda, e acho que nessa roda, em especial, esse envolvimento me saltou aos olhos. As crianças, nitidamente, veem motivos, têm motivos para escrever e não só... Elas desejam compartilhar, de alguma maneira, lendo elas próprias ou com ajuda, aquelas que ainda não apresentam a fluência necessária para um momento de leitura coletiva e ainda se embaraçam nesse movimento de ler sozinhas e com autonomia, o que é perfeitamente compreensível.

Nessa roda, a socialização foi do registro sobre o significado do amor para cada criança e sua família e, ainda, o relato de um momento vivido que tenha sido envolvido pelo sentimento do amor, que represente esse sentimento.

Nesse momento, as crianças se conhecem ainda mais e eu também as conheço mais por meio de uma escrita própria da qual mostram também apropriar-se e dominar. A roda continua acontecer, em meio a outras conversas e interações que não só a do colega que está com o direito de fala, e como estão em processo de aquisição dessa fluência na leitura, muitas vezes fazem a leitura do relato em um tom de voz mais baixo e nem todos conseguem ouvir. Nesse momento, me sinto no direito de intervir, e para além de pedir que prestem atenção, acabo, com alguns alunos, lendo novamente o que acabaram de ler, em voz alta para que todos ouvissem, querendo mostrar a todo o grupo o valor presente em cada história, o valor de partilhar com todos uma história tão íntima.

Há também alunos que quiseram partilhar a história com o grupo, mas ainda sem condições de realizarem sozinhos a leitura, então, deixavam que eu lesse por eles (...).

O que pensa

Reconheço a roda de leitura na partilha dos registros como um espaço legitimado pelas crianças, pois podem dizer sua história ao querer fazer a leitura do registro e, mesmo aqueles que ainda não dominavam completamente o processo de leitura ou que acabaram de conquistar o domínio da leitura convencional, sentiam-se encorajados e desejosos em dividir suas histórias. Sentiam-se também confiantes na escuta dos amigos e confiantes na escuta e acolhimento por mim demonstrados. A cada criança que foi ao meu lado para ler ou pedir que eu lesse o relato feito em casa com a família, o que senti/pensei foi o quanto valorizavam minha postura de estar ali ao lado deles, os olhares e gestos afetuosos, a proximidade física, o contato, o vínculo, tudo muito explícito. Pensando sobre as imagens exibidas no vídeo e o

vivido, tenho a percepção de que esse momento nos aproximava, possibilitando o estreitamento da parceria professora-aluno.

A leitura e escrita aqui estavam completamente associadas à prática social. No diário não havia medo de escrever e na roda não havia medo de ler, ainda que com certa dificuldade, ainda que não conseguissem, pois lá estava a professora, lá estava eu, pronta para ler com eles ou por eles, sem problema algum, afinal também se aprende a ler e se conquista essa fluência, entonação, na leitura em voz alta feita pelo professor.

O que fazes com o que vês e pensas

Refletir sobre esse dia de aula, sobre as relações construídas com as crianças, sistematizar a reflexão por meio da escrita a partir do encontro/confronto entre memória/imagem apreendida no tempo/narrativa, me impõe a buscar compreender os saberes discentes e docentes produzidos e enunciados, seja nas imagens, seja no movimento reflexivo de pensar sobre a prática pedagógica. Dos saberes das crianças que invadem a sala e, que só me é possível compreender a partir desse exercício de deslocamento, percebo e consigo nomear o saber da comunhão de histórias vividas a partir da narrativa oral e escrita, o saber do direito a falar na roda o que pensa e como pensa, o direito de autoria em sala de aula, autoria de uma história própria, vivida de modo singular, por pessoas singulares e que merecem acolhimento no espaço da sala de aula.

A professora das séries iniciais...

A carta partilhada aqui faz parte de um momento vivenciado em 2011, com a turma do 4º ano de uma escola da rede particular de ensino de Campinas.

Ao finalizar o ano, senti a necessidade de compartilhar o que estava sentindo/pensando com as famílias para que pudesse, através da escrita, ter contato com o que pensavam sobre o trabalho e, diante disso, ter a possibilidade de repensar/refletir o trabalho do ano letivo e redirecionar para o ano seguinte.

Episódio: A Carta...

“Senhores pais,

Durante esse ano vivenciamos juntos muitas descobertas. Momentos de sentimentos diversos como alegria, tristeza, angústia, euforia. Dentre outros fatores, podemos evidenciar como algo importante para que este ano se concretizasse a parceria ente mim, as crianças e vocês, familiares.

Com as crianças, tenho como dialogar diariamente e já fizemos vários momentos de pausa para pensar / repensar o trabalho desenvolvido ao longo desses 200 dias letivos. Estas pausas têm nos mostrado a importância de narrar o que sentimos, como nos vemos, o que pensamos a respeito das práticas desenvolvidas entre educador e educandos.

Hoje proponho que, se possível, cada família faça, juntamente com seu filho, um pequeno registro reflexivo sobre esse ano letivo. Sugiro que ao narrar suas memórias e pensamentos, considerem três pontos como norteadores:

- o que vocês viram acontecer este ano? O que viveram em relação à escola?*
- o que sentiram e pensaram a respeito do que foi vivido?*
- o que fazem com aquilo que foi vivido, pensado e sentido este ano?*

Para estimulá-los, escrevo o meu.

Esse ano foi um momento especial para mim onde pude compartilhar com novas famílias e com a escola, novos desafios. O desafio de assumir a sala, de voltar à universidade efetivamente

para refletir sobre a minha formação, de reorganizar os conteúdos escolares e buscar novos caminhos de trabalho. Vi em minha prática muitos acertos e alguns obstáculos que me moveram em retomar o caminho que estava sendo trilhado para redirecionar e seguir em frente. Impossível não dizer que o vínculo afetivo criado foi imprescindível em alguns momentos, mas esse é um outro aspecto que posso falar pessoalmente a cada um de vocês. O que posso de fato dizer é que a cada vez que uma criança chegava com sua estratégia (um bilhete, um recadinho no material, um pedido de falar a parte, o levantar a mão para dizer em voz alta algo que gostava ou não ou que não tinha compreendido...) isso me mobilizava para buscar a melhor maneira de atender a cada um e aos propósitos que tínhamos com o grupo. Posso garantir que o melhor foi feito e que tenho muito a aprender e a melhorar, mas, a parceria estabelecida, em muitos momentos, foi essencial para que me sentisse acolhida e apoiada em algumas decisões que foram tomadas. Alegria, medo, angústia, felicidade são alguns dos sentimentos que começaram e que finalizam o ano comigo, só que cada um redimensionado diante de tantas experiências que tivemos juntos.

Vamos lá?

Beijo carinhoso

M.”

Esse recorte aqui apresentado faz parte da pesquisa de doutorado em andamento A (in)formação dos professores⁵, e mostra o quanto sinto a necessidade de escutar as pessoas com quem me relaciono no cotidiano escolar para pensar/repensar o trabalho docente que desenvolvi ao longo do ano e elencar pontos que norteassem o trabalho que sempre está por vir.

Com o intuito de ver as reflexões potencializadoras como já anunciado anteriormente, é possível ler nas linhas e entrelinhas o que está dito e não dito, mas nada que impossibilite outros pensamentos perante esse pequeno recorte.

O que vê

Ao enviar a carta-convite, procuro mostrar que estou aberta a escuta sobre o meu trabalho e o da escola em que estou atuando no momento. Através da escrita procuro reunir minhas percepções, sensibilidades e receptividade do que vivenciei ao longo do ano letivo e que este pode estar prenhe de ações futuras.

Ao solicitar aos pais para reflitem com seus filhos, aposto em uma parceria efetiva que pode ocorrer dentro do âmbito familiar e que repercute no âmbito escolar, mas que não tenho acesso a não ser por pequenos relatos dos alunos no cotidiano da sala de aula ou pelas falas dos pais em reunião ou encontros de corredor. Ao convidar os pais para uma devolutiva sobre o ano, reúno fragmentos de olhares que juntos podem contar o todo do ano letivo, embora cada fragmento por si só já seja um todo do ano escolar para aquela família.

Nessa carta, partilho os sentimentos que tive assim como os alunos e suas famílias devem ter tido. Ao trazê-los mostro que diante do medo e do desejo busquei novos caminhos de trabalho que repercutem diretamente no trabalho da sala de aula. Não tem como não relatar experiências pessoais como a volta à universidade e a importância que isso tem para mim no âmbito pessoal e profissional.

O que pensa

Penso que ao fazer a carta convite utilizo o registro como uma das maneiras de ouvir o que meus pares tem a dizer sobre o trabalho que desenvolvi ao longo do ano.

⁵ Neste projeto de doutorado busco aprofundar a constituição da professora através do conhecimento elaborado em situações de parceria, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão.

Utilizo da própria escrita, prática social por mim adotada, para convidar as pessoas a partilharem o que perceberam ao longo do ano. Ao ser um convite e não uma obrigatoriedade, as pessoas relataram o que realmente perceberam e isso é um dado importante a se pensar, pois, muitas vezes, as pessoas escrevem o que o outro quer ouvir. Mesmo assim, o importante é escutar e repensar as escolhas que fazemos a cada instante que estamos no cotidiano escolar.

Além disso, coloco para mim mesma, regras que foram construídas socialmente e mostro as elaborações cognitivas que desenvolvi naquele determinado momento e que há o envolvimento do outro - a criança, a família, a escola - das palavras, dos olhares, dos conhecimentos e, assim, fui mostrando a autonomia adquirida junto a escola e no cotidiano ao longo desse percurso.

Olhar para as palavras alheias e ressignificar o trabalho, olhar as brechas e perceber outras possibilidades são necessários para mim, ao abrir-me ao outro relatando o que sinto e vivencio na escola e fora dela.

O que fazes com o que vês e pensas

Ler as entrelinhas da carta-convite revela o quanto a escrita se faz necessária para mim assim como as parcerias estabelecidas, pois esses aspectos são essenciais no meu processo de formação.

A relação dialógica aqui estabelecida permite que eu olhe para os fragmentos e analise os usos que fiz de mim mesma e os possíveis outros para ressignificar a própria aprendizagem e as de quem estão ao meu redor.

Entre vozes que gritam em sala de aula e ao redor deste espaço: o que pensam as professoras que aprendem com seus pares: estudantes, escola e cotidiano?

Ao privilegiarmos o cotidiano da escola como um espaço de compartilhar experiências, de aprendizados rememorados e que repercutem em novas ações e histórias, o que fazemos, apoiadas pela escrita e pela reflexão, é buscar apoio para efetivar em parceria com os alunos e seus familiares a elaboração de conhecimentos e saberes que nos fortalecem na construção de uma escola outra, mais emancipadora e humanizadora.

Nesse sentido, o diálogo, a escuta atenta e sensível ao outro e a partilha são imprescindíveis à existência humana e, sendo assim, o ato pedagógico, um ato a favor dessa condição, não pode se constituir à margem de tais práticas.

De acordo com Vygotsky (1994), o sujeito, ao aprender as habilidades necessárias para realizar uma dada tarefa cognitiva em colaboração com o outro, também aprende os tipos de tarefas cognitivas valorizados culturalmente, aquelas habilidades que são necessárias para alguém tornar-se um membro da cultura. Entre essas, segundo Bruner (1997), está a aquisição da habilidade narrativa que confere estabilidade à vida social de qualquer ser humano.

Ao tomarmos dos espaços e tempos vividos na escola junto aos nossos pares atribuindo-lhes um caráter dialógico, de manifestação de saberes, vozes, experiências e memórias, sinalizando também que esse é um espaço e tempo que se constrói, que não está dado, mas que cabe aos professores e a todos os profissionais que atuam na escola, promover, ensinar, mostrar, ressignificamos crença na importância de criar em sala de aula um contexto favorável ao intercâmbio de experiências culturais, sociais e afetivas vivenciada pelos alunos.

Morais (2002) trata dessa ação potente e desse compromisso com as crianças ao dizer da importância do resgates das práticas narrativas em sala de aula.

Os meninos e meninas escutam com prazer as experiências que seus colegas lhes contam, pois estes ouvintes-narradores partilham de uma coletividade,

de experiências comuns, o que torna o dito comunicável por um e, em contrapartida, compreensível para outro. A relação que se estabelece é dominada pela necessidade de conservar e partilhar o que é narrado. Ambos sabem que a narrativa que um compartilha com o outro não é apenas produto de sua voz, mas de tudo o que foi vivido e aprendido ao longo da vida. Mesmo que tão curta. (MORAIS, 2002, p.99).

Concordamos ainda com a autora que “se o choque da modernidade, da alienação, do silenciamento, nos golpeia diariamente, o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento” (p.98). Para esse encontro, basta aprender com os episódios aqui narrados, a importância de se fazer aqui e ali, na escola, na sala de aula, “lugares de encontro, lugares de reencontro, lugares onde memória, palavras e práticas podem ser compartilhadas entre todos. Lugares de fazer e de ser” (ibidem, p.98).

No coletivo nos constituímos como uma nova voz... Escutou?

A intenção deste diálogo foi a de partilhar algumas experiências e pensamentos acerca dos muitos gritos que ecoam na escola. Nesse movimento meta-reflexivo, encontramos uma maneira, cada uma a seu jeito, de tornar cada vez mais intencional nosso trabalho diário junto aos nossos pares.

Acreditamos que através do olhar minucioso, escuta atenta e sensibilidade às experiências/aflições/inquietações narradas, compreendemos os diferentes sentidos de uma educação que pode vir a ser emancipadora e, ao mesmo tempo, potencializadora de diálogo para a nossa formação bem como para a de nossos alunos.

Ao compartilharmos as diferentes situações vividas dentro da sala de aula, podemos compreender a singularidade que une cada episódio narrado: a reflexividade em relação aos aprendizados do cotidiano da escola, sejam eles entre alunos-alunos, professores-professores, alunos-professores, aluno-família-professores e todos os demais envolvidos na relação educativa.

Nessa conversa, por entre os gritos e vozes tão ressonantes em nosso fazer-pensar-sentir, tomamos como aprendizagem a compreensão acerca da importância de se construir na escola, nos mais variados espaços coletivos possíveis, tempos e lugares de narrar, tempos e lugares de nos tornarmos narradores e ouvintes de outros narradores, que nos autorizem na consolidação de uma autoria e identidade constitutiva do nosso fazer-ser-estar na profissão, sempre em relação com todos os nossos pares e interlocutores – crianças, famílias, professores, coordenadores-pedagógicos, diretores, e os muitos outros que estão na escola.

Dessa maneira, escutar o outro, muitas vezes, também mostra o denunciar de nossa própria voz. Daí decorre a importância da interlocução e partilha de situações vividas, de sentimentos e de questionamentos que ao serem vistos/ditos/sentidos, ganham vida e potencializam novos aprendizados.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALVES, N. “**Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**”. In: OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. (orgs). *Pesquisa no do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BRUNNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1997, 130 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORAIS, J. de F. dos S. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, R.L. (org). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZEICHENER, K. M. A. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M.T e ZACCUR, E. (orgs). **Professora – pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFS

Alessandra Pereira Gomes Machado¹
Marluce de Souza Lopes Santos²

Resumo

Ao descobrir 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, sentiu-se a necessidade de investigar as práticas escolares como fruto de uma cultura escolar, dando destaque à função cultural da escola. Acredita-se que as disciplinas escolares, como objeto da cultura escolar, pode nos dar alguns indícios de práticas escolares que nos revelem o universo de práticas de leitura dos alunos. Assim, percebeu-se a importância de estudar as práticas de leitura a partir do ambiente escolar que envolve a relação entre mestres e estudantes para compreender as representações sociais que essas práticas permitem na aquisição de *habitus* e valores e quais "as transferências culturais" da escola para os alunos. Logo, propomo-nos a investigar a prática de leitura dos alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – Codap/UFS. Trata-se de um estudo que procura apreender, no cotidiano desses alunos, como são realizadas as práticas de leitura.

Palavras-chave

História da educação; cultura escolar; prática de leitura.

Abstract

Discovering that reading has a story, the reader appropriates the readings taken in different ways and different social places, that reading was not always free and willing, felt the need to investigate the school practices as a result of a school culture, with emphasis on the cultural function of school. It is believed that school disciplines, as the object of school culture can give us some evidence in school practices that reveal the universe of students' reading practices. Thus, it was realized the importance of studying reading practices from the school environment that involves the relationship between teachers and students to understand the social representations that these practices allow the acquisition of habits and values and what "cultural transfers" of the school for students. Therefore, we propose to investigate the practice of students' reading of the 1st year of High School Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe - Codap / UFS. This is a study that seeks to apprehend, the daily lives of these students, as they are performed reading practices.

Keywords

History of education; culture school; reading practice.

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) e do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Aprendizagem na Educação Básica (GPEA). 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: marluceledes@ufs.br.

1. Introdução

Percebi, no decorrer da minha trajetória profissional, que alunos que passam pelo Ensino Médio apresentam dificuldades no domínio da Língua Portuguesa, ou seja, não conseguem construir os conhecimentos necessários para se expressarem com clareza e desenvoltura e poderem conquistar seu espaço na sociedade, em que nessa, a relação com bens materiais requer um preço, um valor; e a língua, numa relação de interação linguística com interlocutores de classes sociais diferentes, também funciona como num mercado: tem valor e poder quem domina o dialeto-padrão e desprestígio e exclusão aqueles que não o dominam. Bourdieu (apud. SOARES, 2001) define essa situação como um mercado linguístico, estabelecendo que uma competência só tem valor quando existe um mercado para ela.

Para que o aluno participe do meio social que utiliza o dialeto-padrão, ou seja, o de prestígio, ele não pode ser somente alfabetizado, uma vez que alfabetizado é aquele que adquiriu uma capacidade de codificar em língua escrita (escrever) e a de decodificar essa língua escrita (ler); não basta, porém, essa aquisição, é preciso apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e de escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de “inter-ação” oral, conforme as situações.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM - a perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão no ensino médio é obter qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho. Posto que a sociedade capitalista valoriza e cobra o dialeto padrão; os alunos do Ensino Médio que almejam uma vida social e um trabalho nessa sociedade necessitam do domínio desse dialeto. A escola, portanto, é o espaço para essa educação formal e a disciplina de Língua Portuguesa uma das responsáveis por essa formação do jovem para participar da sociedade e ao questioná-la, transformá-la.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Língua Portuguesa permitem inferir que:

o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua (BRASIL, 2002, p. 55).

Entendo, portanto, que os fins estabelecidos pelas disciplinas escolares como um objeto da cultura escolar pode nos dar alguns indícios de práticas escolares que nos revelem o universo de práticas de leitura dos alunos. Para Chervel (apud. FELGUEIRAS, 2010, p. 26), disciplinas escolares são "um produto específico da escola, que não se confunde com outras práticas sociais e constituem um importante elemento da cultura escolar".

Percebi, portanto, a importância de estudar as práticas de leitura a partir do ambiente escolar que envolve a relação entre mestres e estudantes (FELGUEIRAS, 2010) para compreender as representações sociais que essas práticas permitem na aquisição de *habitus* e de valores e quais "as transferências culturais" da escola para a prática da leitura aos alunos.

Acredito 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, descobri 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).

Chartier (2009, p. 63) nos apresenta que “a longa história da leitura mostra fortemente que as mudanças na ordem das práticas costumam ser mais lentas que as revoluções das técnicas e que sempre estão defasadas em relação a estas. A invenção da imprensa não produziu imediatamente novas maneiras de ler”.

Houve um tempo em que a prática de leitura e de escrita era indissociável, os leitores sentiam necessidade de registrar sua impressão sobre o livro, transcrever partes interessantes para um caderno, era o livro de lugares-comuns. Esse livro era lido e reescrito à medida que recombinavam novas observações, “era uma maneira especial de absorver a palavra impressa” (DARNTON, 2010, p. 164).

À época do Renascimento, no mundo do livro impresso, a leitura era tudo, o homem era o que lia, incentivando, portanto, o hábito. Essa prática aguçava a consciência da formação do indivíduo autônomo.

Agora estão disponíveis várias opções de leitura com hipertextos que possibilitam um campo diferente de informações, filmes baseados nos livros dentre outras maneiras que possibilitam leituras diversas. O acesso ao livro e à diversidade temática que tem estado à disposição do público leitor tem revolucionado a maneira de ler e ter contato com essa leitura, proporcionando interpretações, vivências e abstrações que envolvem essa prática e esse novo público leitor. Hoje é estabelecida uma nova relação com o leitor, a textualidade eletrônica transformou o ato de ler.

As leituras realizadas nessa área suscitaram perguntas sobre o hábito de leitura dos alunos do Ensino Médio, tais como: o acesso ao livro possibilitou a prática? A textualidade eletrônica incentivou a leitura? Os livros moldam os leitores, ou seja, nós somos o que lemos?

2. Práticas de leitura como categoria de análise das práticas escolares

Para subsidiar o estudo, trabalho com autores que pesquisam as práticas de leitura como meio de formação de *habitus* e o processo ensino-aprendizagem da língua materna dentro da linha interacionista (BAKHTIN, 1997), por acreditar que esse ensino só se efetiva, quando é oportunizado ao aluno interagir pela linguagem em situações significativas de ensino, ou seja, proporcionar aos alunos atividades discursivas em sala de aula.

A escola, portanto, como um dos meios de construção desse conhecimento linguístico, quando cumpre o seu papel de promover o letramento (SOARES, 2001), estará proporcionando a inclusão social e oportunizando ao aluno a condição para o exercício da cidadania. Mas ao identificar a dificuldade de um aluno incorporar a prática de leitura e de escrita em seu dia-a-dia, como no preenchimento de formulários de inscrição do ENEM, do vestibular ou na elaboração de um requerimento ou uma carta, a falta de hábito de ler uma reportagem num jornal e construir sua opinião a respeito do fato informado, leva-me a entender que não houve a prática do letramento.

Tais situações despertam as discussões sobre a falta de leitura do brasileiro que giram em torno também da qualidade do ensino. Essa problemática leva o olhar para a função cultural da escola em face da diversidade da clientela. Para isso, o estudo sobre a cultura escolar, segundo Julia (2001), almeja acrescentar o estudo das práticas escolares à nova História da Educação.

Para tanto senti 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* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

O conceito de cultura escolar tem corroborado para uma pesquisa que desnaturalize a escola e a veja como um espaço para a educação formal, mas também como uma instituição de socialização.

O diálogo estabelecido entre a História da Educação e outras áreas, como a linguística, tem contribuído para os estudos sobre as práticas. Perceber os indícios, os sinais, a materialidade, as práticas de que os objetos são portadores ou que formalizam, poderá ajudar a entender melhor a sala de aula e a refletir sobre o papel de educadora e a prática pedagógica.

Com a problematização da função social de transmissão da cultura atribuída à escola como reprodutora do *status quo*, segundo Diana Vidal (2009, p. 26), a partir da década de 1970, os estudos na área da História da Educação "destacam a escola como produtora de uma cultura específica e como espaço de convivência de culturas". Voltar o olhar para o interior da escola é atribuir valor à metáfora da "caixa preta", realizar estudos que se voltem para o "íntimo" das instituições escolares, ou seja, estudos da micro abordagem escolar.

Dialogando com os conceitos; apresento, assim, a cultura escolar. Para Chevallard (apud. VIDAL, 2005, p. 31), a escola não poderia deixar de ser pensada como "verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generi*."

Para Faria Filho (apud. BENCOSTTA, 2010, p. 40), "refletir sobre o conceito de cultura escolar é pensar também os diversos modos como os indivíduos se relacionam com as tradições culturais originárias de diferentes realidades históricas inseridas no processo de escolarização".

Bencostta (2010, p. 42) toma como fio condutor de seu trabalho o conceito de cultura escolar "como possuidor de multiplicidade de interpretações capazes de apresentar fragmentos explicativos do universo escolar, aptos a contribuir para o estudo dos fenômenos educacionais em seus mais variados aspectos históricos". Ele alerta que "as fontes por si não são capazes de elaborar conceitos, cabendo ao pesquisador fazê-lo, fundamentado na construção e refinamento de suas análises interpretativas que ressignificam constantemente o passado". Julia (2001) ressalta, mostrando que o historiador audaz é capaz de fazer "flecha com qualquer graveto".

Nesse sentido, compreendo o conceito de cultura escolar aquele que se aproxima com o de Julia, que nos proporcionará analisar práticas de leitura que permanecem e as que ainda não foram identificadas como escolar, mas surgiram a partir desse ambiente.

Nesse estudo, 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, 2009, p. 37).

Segundo Darnton (2010, p. 177), Drake compreendia leitura "como digestão, um processo de extrair a essência dos livros e incorporá-las em si mesmo. [...] A leitura não deveria ter fins de erudição, mas prestar-se a ajudar um homem a progredir no mundo".

Assim, conhecer as práticas de leitura realizadas por alunos proporcionará indícios de comportamento, dos valores e das experiências que surgiram a partir das leituras, tanto as do processo educacional formal quanto as do cotidiano de suas vidas.

Chartier (2009) suscita uma discussão sobre o significado atribuído ao processo pelo qual os leitores dão sentido ao texto dos quais se apropriam. Terei, portanto, que estudar os processos de "apropriação das leituras" para compreender as práticas de leitura desses alunos, com maior prioridade, o hábito, o tipo e a temática da leitura.

3. Uma proposta de pesquisa

Vou contextualizar os elementos envolvidos na pesquisa para que o leitor esteja mais próximo da realidade.

3.1. Contextualização do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe

O Colégio de Aplicação é uma instituição federal, fundada em 1959 como Ginásio de Aplicação (G. A.) da Faculdade de Filosofia e Educação de Sergipe. A partir de 1967, passou então a Colégio de Aplicação, incorporando à Fundação Universitária Federal de Sergipe, em 1984 passa a ser órgão suplementar vinculado administrativamente à Reitoria.

Está localizado no Campus Universitário "Prof. José Aloísio de Campos", no Bairro Rosa Elze, em São Cristóvão, considerada grande Aracaju.

O ingresso no colégio se dá através de Sorteio Público de vagas para alunos do 6º ano e para completar o número de alunos nas demais séries.

3.2. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Foi elaborado um questionário para conhecer os sujeitos/alunos da pesquisa.

Os cinquenta e um (51) alunos que participaram como colaboradores nessa pesquisa cursam o 1º ano no Codap/UFS, sendo vinte e três (23) do sexo masculino e vinte e oito (28) do feminino. A faixa etária desses alunos é de 14 a 19 anos, sendo quarenta e oito (48) naturais de Aracaju-SE, dois (2) do estado de São Paulo e um (1) de Alagoas.

A localidade em que os alunos moram é bem diversificada. Os dados referentes ao bairro/conjunto que caracterizam a residência dos alunos do Codap/UFS não é um fator relevante para a pesquisa, no entanto é possível perceber certa concentração de alunos em bairros residenciais de classe média e média baixa.

Os pais desses alunos desempenham diversas profissões analisadas a partir das respostas obtidas nos questionários. Percebi que, com relação à profissão dos pais, dentre os 51 sujeitos da pesquisa, 8 têm pais autônomos e 12, mães dona de casa, sendo que 3 alunos não fizeram referência à profissão dos pais e 1 à profissão da mãe. É possível perceber que a maior incidência das profissões está presente na classe social média baixa.

A escolaridade desses pais, conforme resultado dos questionários, mostra que a maioria de pais (21) e mães (17) apresenta ensino médio completo; a incidência de pós-graduação é maior para as mães (11), enquanto o nível superior completo é igual (7) para ambos. No entanto, não foi possível identificar se o nível de escolaridade dos pais é um fator de influência na formação do leitor.

As primeiras questões do questionário foram elaboradas com o propósito específico de descrever os alunos. Logo em seguida, sondei os sujeitos sobre qual o tipo de leitura ele gosta e o hábito dessa prática.

4. Análise das práticas de leitura

A partir das respostas dos sujeitos da pesquisa através dos questionários sobre o hábito de leitura, pude observar o resultado no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Caracterização do hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa³

Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011.

Hábito de leitura	Ocorrência	Hábito de leitura	Ocorrência	Hábito de leitura	Ocorrência
1 livro por mês	15	1 revista por mês	5	1 HQ por mês	6
2 a 3 livros por mês	7	2 a 3 revistas por mês	10	2 a 3 HQ por mês	2
Mais de 3 livros por mês	7	Mais de 3 revistas por mês	7	Mais de 3HQ por mês	9
1 livro por ano	3	1 revista por ano	1	1 HQ por ano	7
2 a 3 livros por ano	7	2 a 3 revista por ano	1	2 a 3 HQ por ano	0
Mais de 3 livros por ano	10	Mais de 3 revistas por ano	8	Mais de 3 HQ por ano	1
Total	49		32		50

HQ – História em Quadrinhos

Hábito de leitura na internet por 1h	Ocorrência	Hábito de leitura na internet por mais de 1h	Ocorrência
Blog	6	Blog	12
Orkut	7	Orkut	21
Facebook	4	Facebook	13
Notícias	9	Notícias	20
Outros	20	Outros	33
Total	46		99

A partir das respostas dos 51 sujeitos da pesquisa sobre o hábito de leitura obtive os seguintes resultados: 15 têm hábito de ler 1 livro por mês, 10 leem 2 a 3 revistas por mês, 9

³ Há sujeitos da pesquisa que não responderam todas as perguntas do questionário. O sujeito pôde optar por mais de um item.

leem mais de 3 HQ por mês, 20 acessam a internet por 1 hora em diferentes sites, enquanto 33 acessam por mais de 1 hora.

No item “outros”, os alunos indicaram várias situações, como: acesso ao MSN, twitter, filmes, Google, games, além de *sites* para pesquisa e trabalho.

Foram identificados somente dois alunos que não têm o hábito de ler. Esse resultado pode mostrar que há hábito de leitura entre os sujeitos da pesquisa, sendo a internet o meio mais utilizado.

Vale ressaltar que é desenvolvido no Colégio o Projeto do Governo Federal Um Computador por Aluno – UCA. Os professores e os alunos receberam um *netbook* com objetivo de ter mais um instrumento no processo de ensino e aprendizagem, utilizando a tecnologia e a inclusão digital. Para isso a escola recebeu, além dos laptops para alunos e professores, infraestrutura para acesso à internet, capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia. Os alunos demonstraram grande facilidade de utilizar a máquina e de navegar pela internet.

O Quadro 2 abaixo mostra o motivo pelos quais os sujeitos da pesquisa leem.

Quadro 2 - Caracterização do hábito de leitura dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Você lê por	Ocorrência
Lazer	39
Exigência de professores	9
Exigência de seus pais	2
Curiosidade	33
Não lê	0

Nessa questão, os alunos também puderam optar por mais de um item. Pude perceber que os alunos leem por prazer e curiosidade.

Quadro 3 - Caracterização do tipo de leitura dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Tipo de leitura de que gosta	Ocorrência
Revista de HQ	16
Revista feminina (Ex.: Cláudia)	10
Revista de notícias (Ex.: Veja)	17
Romance de banca de revista	2
Mangá	16
Livros de coleção (Ex.: Saga Crepúsculo)	36

Nessa questão os alunos também puderam optar por mais de um item. Pude perceber que o tipo de leitura de que mais gostam são os livros de coleção. Alguns alunos apontaram outros além dos citados no questionário, como livros que não fazem parte de uma coleção, mas de autores muito lidos como Dan Brown, livros de auto-ajuda e artigos sobre tecnologia, mostrando um gosto bem diversificado dos jovens do Codap/UFS.

Na perspectiva de analisar as práticas de leitura a partir da cultura escolar, sentimos a necessidade de investigar qual disciplina escolar apresenta atividades de leitura. Conforme as respostas dos alunos no questionário, obtivemos o resultado expresso no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Caracterização das disciplinas que mais apresentam atividades de leitura

Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Disciplina	Ocorrência	Disciplina	Ocorrência
Língua Portuguesa	26	Literatura	35
Inglês	9	Francês	1
Biologia	12	Filosofia	41
Sociologia	27	Geografia	21
História	32		

Esses resultados mostram que as disciplinas que mais utilizam a prática de leitura em sala de aula são Literatura e Filosofia. Como o Colégio trabalha três línguas estrangeiras e foram citadas apenas Inglês e Francês no questionário, dois alunos apontaram a disciplina Espanhol que também faz uso desse tipo de atividade.

O Quadro 5 abaixo apresenta a metodologia para a prática de leitura em sala de aula.

Quadro 5 – Caracterização da metodologia para prática de leitura

Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Metodologia para a prática de leitura	Ocorrência
Leitura de pequenos trechos em voz alta	39
Leitura de pequenos trechos em grupo	9
Leitura silenciosa individual	22

Percebi 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. Um aluno não especificou e outros apontaram mais duas situações que acontecem, como: a leitura de textos longos em casa e a leitura individual e depois a coletiva para discussão com a turma.

As próximas questões do questionário pretendem averiguar a prática de leitura de cada sujeito da pesquisa com objetivo de analisar se essa prática faz parte do seu cotidiano e qual a importância dela para sua formação.

A questão abordada no questionário para indicar o título do último livro lido por prazer e quando foi feita esta leitura apresenta respostas diversificadas como mostra o Quadro 6 abaixo.

Quadro 6 – Caracterização de títulos e período da última leitura

Fonte: Questionários aplicados pela autora, Codap/UFS, junho/2011

Título / Autor	Ocorrência	Quando	Ocorrência
Bíblia Sagrada	3	Ano passado	5
Percy Jackson	2	Fevereiro a junho de 2011	40
Desculpa se te chamo de amor	2	Não especificou	6
11 minutos	2	Total	51
Pretinha eu	2		
Querido John	2		
Saga Crepúsculo	2		

A partir da análise dos títulos citados pelos sujeitos da pesquisa, entendi que o tipo de leitura é diversificado e que a maioria dos alunos (40) mantém o hábito de leitura constante, inclusive de releitura, conforme um aluno apontou ser prática reler os livros de que gosta. Não foram citados títulos de livros que fazem referência à indicação da leitura que o Professor indica para a disciplina ou das leituras obrigatórias para o vestibular.

Percebi também que não há uma rede de sociabilidade na troca dos livros entre os sujeitos da pesquisa, uma vez que há um número variado de títulos apresentados, sendo, assim, optei por listar somente os títulos que tiveram maior ocorrência, apesar de ter mais outros vinte e cinco (25) citados no questionário que não foram mencionados no quadro acima.

Sobre a interferência da leitura para a formação e a vida dos alunos do Codap/UFS, as respostas foram variadas. Apontaram que serve para “promover união”, “passatempo educativo”, “aumenta o poder de argumentação, comunicação e análise crítica”, “ajuda na interpretação”, “estimula o estudo”, “influencia na fala e na escrita”, “exercita a imaginação”, “enriquece o vocabulário”, “abre caminhos e horizontes”, “aumenta o conhecimento, a cultura e a atualização”. Quatro alunos não comentaram esta questão. As respostas de maior incidência estão representadas em algumas transcrições abaixo:

“Sim. Realizar a prática de leitura é importante para o conhecimento de novas palavras, melhora na escrita e ainda pode-se adquirir conhecimento a partir da leitura”. (Menina, 15 anos)

“Sim. Depois que li os livros o Horry Potter, e os mangás sobre fantasias, eu mudei meu jeito de ser”.⁴ (Menina, 16 anos)

Na questão que solicita ao aluno a indicação de uma estratégia melhor dos professores para estimular a prática de leitura dos alunos, sete não especificaram, outros apontaram várias

⁴ As respostas dos alunos nos questionários foram transcritas conforme a escrita original.

sugestões: “fazer provas com interpretação do livro”, “sem imposição do professor”, “promover a leitura em voz alta”, “livros atualizados”, “indicar os livros preferidos do professor para os alunos”, “livros ao invés de filmes para aumentar a imaginação”, “dinâmicas com o texto lido”, “a turma escolher o livro”, “promover mais leitura em sala de aula”, “objetivo claro”, “livros que promovam o lazer, o prazer e o conhecimento”, “livros de fantasia”, “livros que interessem os alunos”; como podemos perceber nas respostas transcritas abaixo:

“Sei não. Essa parte quem tem que fazer é eles. Cada um desenvolve a sua metodologia de ensino”. (Menino, 18 anos)

“Uma boa estratégia é indicar seus livros preferidos para os alunos.” (Menina, 16 anos)

“Por a leitura com um objetivo claro, envolvendo lazer e estudo ao mesmo tempo”. (Menino, 19 anos)

Ao questionar sobre os conselhos que daria aos amigos que não gostam de ler, somente quatro (4) não se pronunciaram, as respostas de maior incidência foram doze (12) que aconselharam a leitura, simplesmente, porque “é bom e prazeroso”, dez (10) “para adquirir mais conhecimento”, enquanto outros deram sugestões variadas, como: “para ler”, “para diversão”, “sugiro que comece por assuntos de seu interesse”, “a leitura faz bem”, “não sabe o que está perdendo”, “estimula a criação de novas coisas, a imaginação e a criatividade”, “abre um novo mundo”, “estimula os estudos”, “pra saber se expressar, além de estimular o raciocínio”, “indicaria meus livros preferidos”, “passassem a ler não só por obrigação”, “indicar livros pequenos e dinâmicos”, “exercício para a mente”, “para a formação da pessoa”, “traz benefícios”, “a leitura traz mais experiências que os filmes”. Esses excertos podem ser comprovados a partir da transcrição de algumas respostas dos sujeitos, como:

“Ler é muito bom!” (Menina, 15anos)

“Ler faz bem. Ele nos leva ao um novo mundo ou pode simplesmente nos mostrar o mundo que vivemos, de outro modo.” (Menina, 17 anos)

“Primeiro, tentaria uma comunicação elogiativa, para depois ir emprestando alguns livros realmente bons, que o instigassem a ler outros. Um conselho não-verbal.” (Menino, 15 anos)

“Ler na minha opinião vem do costume de cada um, mas se for começar a ler agora, sugiro que comece por assuntos de seu interesse. Também é bom achar pessoas que compartilhem desse mesmo interesse.” (Menino, 19 anos)

A última pergunta do questionário pedia uma indicação de livro para um amigo. Somente dois não se pronunciaram, enquanto três disseram que “depende do amigo”. As indicações de maior recorrência foram: cinco (5) sugestões de leitura da Bíblia; três (3) para os livros de Dan Brown, Sidney Sheldon, a coleção de Harry Potter e A menina que roubava livros. A recorrência de outras sugestões foi diversa, como: livros da saga Crepúsculo, Kama sutra, As crônicas de Nárnia, mangás, os livros de Agatha Christie, Pretinha eu, Desculpa se te chamo de amor.

Apresento a seguir as conclusões obtidas a partir do estudo realizado.

5. 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. Analisar as práticas de leitura dos alunos é poder rever nossa postura enquanto formadores e

incentivadores 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.

A seguir serão apresentadas as conclusões obtidas a partir da análise do questionário. Não foi analisada nesta pesquisa a relação entre sexo e hábito de leitura. A localização da residência dos alunos do Codap/UFS e a profissão dos pais desses não foram fatores relevantes para a pesquisa, apesar de indicar que os sujeitos da pesquisa parecem pertencer à classe média ou média baixa, não interferindo na prática de leitura.

Não foi possível identificar se o nível de escolaridade dos pais é um fator de influência na formação do leitor.

Concluí 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 prazer e curiosidade, por leitura diversificada, por hábito de leitura constante, inclusive de releitura, sendo o tipo de leitura que apontaram como preferido os livros de coleção, apesar de constar títulos variados. Acredito que esse tipo de leitura seja formador de *habitus*, uma vez que se trata de um livro socialmente divulgado e adotado pelos jovens atualmente.

Analisando a prática de leitura no ambiente escolar, observamos que as disciplinas que mais utilizam a prática de leitura em sala de aula, segundo os sujeitos da pesquisa, são Literatura e Filosofia. 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.

Percebi 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 a leitura de “livros atualizados”, “indicação dos livros preferidos do professor para os alunos”, “livros ao invés de filmes para aumentar a imaginação”, “objetivo claro”, “livros que promovam o lazer, o prazer e o conhecimento” e “livros de fantasia”.

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, conforme citado pelos alunos.

Após o estudo, percebi que há caminhos ainda por trilhar sobre a prática de leitura no ambiente escolar e no cotidiano dos alunos.

6. Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997. (Linguagem e cultura).

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A cultura escolar na historiografia da educação brasileira: alcances e limites de um conceito. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; VIEIRA, Carlos Eduardo (Eds.). **Cultura escolar, migrações e cidadania.** Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e autores, 2010. p. 33-34.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN + Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

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

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, Magda Becker. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. 17ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares**. In: Currículo sem Fronteiras. V. 9, n. 1, PP. 25-41, Jan/Jun 2009.

A FORMAÇÃO COLABORATIVA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA CENTRADA NA ESCRITA E LEITURA: UM ESTUDO DE CASO

Maria do Carmo Costa Maciel¹
Celi Espasandin Lopes²

Resumo

Este trabalho tem por objeto apresentar as reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento, numa escola pública do Estado do Maranhão, que visa contribuir para a produção do conhecimento em torno da formação inicial e contínua do professor de Matemática, revelando como uma formação continuada mediada pela escrita e leitura contribui para o desenvolvimento profissional do professor de matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental. As discussões sobre a formação continuada, os grupos de trabalhos colaborativos e os processos de escrita e leitura em Educação Matemática consideram os referenciais teóricos: Gonçalves (2006), Zeichner (1998); Ferreira; Miorim (2003); Fiorentini; Nacarato (2005), Mizukami (2006), e, Lopes; Nacarato (2009). Apresenta alguns dados de uma pesquisa qualitativa na modalidade de estudo de caso obtidos a partir da realização de entrevistas e de observação participante, envolvendo um grupo de professores de matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental, o qual assume a perspectiva de trabalho colaborativo.

Palavras-chave

Formação de professores; educação matemática; trabalho colaborativo; escritas e leituras.

¹ Universidade Cruzeiro do Sul – SP.

² Universidade Cruzeiro do Sul – SP.

A formação continuada como espaço de reflexão e questionamentos: subsídios para um projeto de pesquisa

As experiências da primeira autora desse trabalho como formadora, ministrando palestras ou cursos de atualização, conjuntos de ações denominadas pelas redes de ensino por formação continuada, levaram-na a perceber muitas vezes uma deficiência conteudista e/ou de natureza metodológica por parte dos professores, apesar de terem graduação na área específica de atuação docente. Em alguns casos havia professores leigos também.

Aqueles momentos, por trazerem a oportunidade da reflexão sobre a própria prática, além de haver também novas aquisições de conteúdos específicos, como também metodológicos, se constituíram uma formação continuada, estando de acordo com Lima (2002, p. 244), que definiu em sua tese de doutorado a formação continuada como “o processo de articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento do professor, como possibilidade de uma postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Os próprios professores naqueles eventos de formação reclamavam que não tinham tido uma boa formação inicial e muito estavam aprendendo naquela “capacitação”. As dúvidas iam desde o quê ensinar ao como ensinar. O que mostra que numa formação continuada os professores, em muitos casos, são necessitados da formação inicial que não se apropriaram quando fizeram seus cursos em instituição de ensino superior. Isto é, naquelas formações eles aprendiam matemática que não aprenderam na sua graduação ou mesmo no fazer docente, enquanto professor graduado ou leigo.

Pensando nisso, devemos refletir sobre o papel da pesquisa sobre a formação e desenvolvimento do professor. Entendemos que a pesquisa é fundamental no desenvolvimento dos docentes, pois conforme Gonçalves (2006, p. 56), “é a pesquisa que vai redimensionar a prática e as teorias do docente, revitalizando e produzindo os saberes da ação pedagógica”. Mas a relação entre professor formador e os futuros professores se faz distante, pois a academia nem sempre se abre para as produções dos professores da Educação Básica. Há, pois um descrédito com relação às produções que são resultados de experiências vividas por eles. Zeichner (1998) se refere a este distanciamento da academia com relação a escolas, asseverando que estas situações interferem de forma negativa na formação continuada dos professores, pois é a partir dessas produções, frutos da discussão coletiva, que o professor rever conceitos caminhando para ser um profissional autônomo no exercício da docência.

Kilpatrick (1996) afirma que a função primeira da Educação Matemática é a formação do professor associada à ampliação de seus conhecimentos; dessa forma vemos que a formação continuada situa o professor na sua proposta de ser social resgatando o seu papel de protagonista da ação de ensinar e aprender.

Consideramos que a formação continuada envolve tanto os saberes adquiridos na formação inicial como uma nova troca de saberes de forma reflexiva e com essa proposta o professor se identifica com a sua prática indo para além do professor pesquisador.

Muito se têm pesquisado sobre a formação dos professores. Passos; Nardi; Arruda (2007) realizaram uma revisão bibliográfica sobre formação continuada, tomando como base 51 artigos publicados no período 1996-2005, e constataram como as temáticas mais frequentes nessa área:

- 31% convergem sua discussão para a formação inicial;
- 12% apresentam questões relativas à profissionalização, o desenvolvimento e a prática profissional;
- 12% têm como foco os ambientes virtuais, a introdução da informática, a mediação via internet, vinculando-os à formação de professor;

- 10% deles discutem a formação de professores como um todo, sem caracterizar sua pesquisa como situada na formação inicial ou continuada;
- **4% deixam claro o posicionamento de pesquisa convergindo para a formação continuada (grifos meus).** (PASSOS; NARDI; ARRUDA, 2007, p.6)

A formação continuada como prática reflexiva pode se dar de diversas formas e as consequências disso na prática docente são ainda pouco estudadas como mostrou o estudo de Passos, Nardi, Arruda (2007). Isso nos dá uma forte motivação para contribuir sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática, sobretudo no que diz respeito a responder a seguinte pergunta de pesquisa, no âmbito de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul: Como uma formação continua centrada nos processos de leitura e escrita para o ensino de matemática contribui para que os professores de matemática das séries finais do ensino fundamental (EF) ampliem seus saberes e redimensionem suas práticas docentes?

Para responder a essa questão estão sendo construídos três estudos de casos sobre os professores participantes do grupo de pesquisa.

Os grupos de trabalho colaborativo e o processo de escritas e leituras dos educadores matemáticos

Estudos têm demonstrado que os professores de matemática, apesar das exigências do curso de formação inicial, tem apresentado lacunas em sua formação, tanto do ponto de vista teórico da disciplina, como relativo à prática pedagógica. A formação continuada deve objetivar o aperfeiçoamento/atualização em relação ao adquirido na formação inicial. Contudo, observa-se não só isso, mas, sobretudo, em muitos casos, uma formação inicial na formação continuada, no que diz respeito aos conteúdos que deviam ter sido adquiridos na primeira fase de formação.

Pesquisas mostram em relação formação dos professores que muitos conhecimentos são buscados por eles quando já em exercício docente e nesse caso eles buscam soluções coletivas continuante. Fiorentini; Nacarato (2005) citados por Furkotter; Morelatti; Faustino (2007, p.4) nos ajudam a entender esse processo quando ressaltam que na formação inicial alguns aportes teóricos “não são oferecidos aos professores, mas buscados à medida que forem necessários e possam contribuir para a compreensão e a construção coletiva de alternativas de solução dos problemas da prática docente nas escolas”.

Dessa forma, a formação continuada se apresenta como um lugar ótimo para, que, não só aprofundamento de conteúdo e inovações sejam postos, mas também que a socialização de saberes seja oportunizada.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 49), até 1990, os estudos sobre os saberes apresentados pelos docentes eram de baixo nível em relação à compreensão e domínio do conhecimento matemático a ser ensinado e que um dos estudos que tem sido relevantes nas últimas décadas é o “estudo de alguns programas de formação continuada ou permanente”.

Essa é uma discussão que envolve todos os segmentos do setor educativo, nos diversos níveis educacionais, mas que nesse projeto ensinamos refletir as implicações da formação continuada no desenvolvimento profissional do professor de Matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental. Em virtude disso alguns Programas de Pesquisa e Pós-Graduação de algumas universidades incentivam criações de grupos de pesquisa com trabalho colaborativo no sentido de oportunizar aos professores em exercício que discutam suas angústias e experiências bem sucedidas.

Os grupos com trabalho colaborativo objetivam tornar os professores mais reflexivos a partir de discussões da prática de cada um há uma troca de saberes buscando uma melhoria na

atuação docente além de estabelecer um elo de companheirismo, pois um aprende com o outro em um diálogo franco e aberto. No período de 1978-2002, as principais transformações percebidas pelos estudos foram:

os professores tornaram-se mais reflexivos em suas práticas; buscaram melhores condições profissionais; tornaram-se produtores de seus próprios materiais; geraram novas práticas e promoveram mudança de concepção de Matemática. Há fortes indícios de que o trabalho colaborativo é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores. (FIORENTINI et al, 2002, p. 152)

Vemos que há uma relação estreita entre formação continuada e a atuação dos grupos de trabalho colaborativo, pois os momentos de encontros desses grupos levam ao desenvolvimento de pesquisa pela comunidade acadêmica. Percebe-se na atuação desses grupos uma estreita relação dialética entre saberes. Os membros desses grupos podem ser professores da educação básica, formadores/pesquisadores de instituição de ensino superior que permutam suas experiências objetivando o crescimento profissional. São sujeitos que ligados a educação matemática atuam através das narrativas de suas experiências já vividas, a partir do exercício docente, trazendo suas inquietações receios, conflitos que advém de uma formação inicial distante das reais dificuldades de uma realidade escolar, sem uma fundamentação teórico-metodológico que os motivam a uma atuação docente criativa, dinâmica e produtiva em relação a aprendizagem de seus alunos.

É importante refletir que a escola mudou e suas necessidades requerem novos recursos e novas metodologias. De fato, a realidade da escola de hoje está bem distante de uma proposta de ensino aprendizagem que mobiliza os autores para uma autonomia conjunta e libertadora dentro de uma visão democrática do ensino.

Mas pensando na importância dos grupos de professores com trabalho colaborativo, é importante notar que sua constituição e desenvolvimento, em geral, se dão de modo lento, com possibilidades de avanços e retrocessos, apesar dos membros considerarem muito importante a formação desses grupos (FERREIRA; MIORIM, 2003).

Esses grupos de trabalho colaborativo em pesquisa têm as seguintes características:

A participação é voluntária e todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente e busca autonomia profissional;

Há um forte desejo de compartilhar saberes e experiências, reservando, para isso, um tempo livre para participar do grupo;

Há momentos, durante os encontros, para bate-papo informal, reciprocidade afetiva, confraternização e comentários sobre experiências e episódios da prática escolar ocorridos durante a semana;

Os participantes sentem-se à vontade para expressar livremente o que pensam e sentem e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar;

A confiança e o respeito mútuo são essenciais ao bom relacionamento do grupo;

Os participantes tenham oportunidade de produzir e sistematizar conhecimentos através de estudos investigativos sobre a prática de cada um, resultando, desse processo, a produção de textos escritos, os quais possam ser publicados e socializados aos demais professores,...

Há reciprocidade de aprendizagem. (...) (FIORENTINI, 2004, p.59)

O trabalho colaborativo se difere do cooperativo no sentido de que no cooperativo o envolvimento é desigual, pois segundo Ferreira; Miorim (2003, p. 3) “a autonomia e o poder de decisão são diferenciados, uma vez que a forma de participação não é igual para todos”.

No grupo de trabalho colaborativo os professores narram suas experiências e refletem sobre situações de ensino que, segundo Mizukami (2006), é uma forte ferramenta de organização do processo reflexivo do professor.

Essas práticas colaborativas têm sido amplamente divulgadas a partir das publicações das reflexões produzidas no seio dos grupos, se materializando em grupos de trabalho a respeito da escrita e leitura em Educação Matemática, como tem acontecido nos Seminários de Educação Matemática no âmbito do Congresso de Leitura do Brasil (LOPES; NACARATO, 2009).

É desejável que os grupos sejam criados no seio da escola. No entanto, nem sempre isso acontece e os professores pesquisadores de sua própria prática buscam outros espaços de discussão, como asseveram:

A negociação, o compartilhar de experiências e saberes deveria fazer parte do âmbito da própria escola. Mas, se isso não for possível, há como se buscar espaço para esse tipo de trabalho. É possível, também, que a constituição de grupos colaborativos extrapole os limites da escola e envolva professores de diferentes escolas e diferentes níveis de atuação. (JARAMILLO; FREITAS; NACARATO, 2005, p. 181, apud LOPES; NACARATO, p.30)

A escrita do professor narrando suas memórias docentes tem sido muito estimulada internacionalmente, pelo fato de que escrevendo eles se tornam autores de sua formação e desenvolvimento (LOPES; NACARATO, 2009).

Esses princípios estão sendo norteadores de nossa pesquisa que atualmente realizamos numa escola pública de São Luís-Ma, envolvendo três professores de Matemática.

Procedimentos metodológicos e algumas evidências

Paralela a uma revisão bibliográfica para nos situar dentro do contexto atual de formação continuada, numa perspectiva colaborativa, a pesquisa de campo já está em andamento, desde fevereiro/2012, caracterizada como uma pesquisa qualitativa que, segundo Ludke e André (1986, p. 13), “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Estamos fazendo um estudo de caso em uma escola pública da rede Estadual de ensino do Estado do Maranhão, privilegiando os professores de matemática das Séries Finais do Ensino Fundamental.

Para Ludke e André (1986), um estudo de caso qualitativo pressupõe: objetivar a descoberta; enfatizar a interpretação; retratar a realidade de forma completa e profunda; revelar experiência vicária e permitir generalizações naturalísticas que significam analogias que o leitor do estudo realizado faz com suas experiências; relatar o estudo com uma linguagem e forma acessível ao leitor. Este estudo está sendo subsidiado por uma observação participante a partir levantamentos de documentos da escola, entrevistas com os professores, além da participação quinzenal com o grupo de trabalho colaborativo formado no âmbito dessa pesquisa, para perceber como se dá a formação continuada dos professores de modo colaborativo centrada na escrita e leitura.

Num primeiro momento, no bojo de uma semana pedagógica, promovida pela direção da escola, fomos palestrante de uma temática que abordou a escrita em Educação Matemática, nos possibilitando, em seguida, conversar com os professores de matemática sobre os grupos colaborativos de pesquisa. A criação de um grupo já havia sido proposta e aceita pelos professores e nesse momento se estabeleceu acordos e programas de encontros, no sentido de

percebermos como eles se desenvolveriam profissionalmente, a partir da ajuda mútua, no primeiro semestre letivo de 2012.

De modo inicial, os professores (uma professora e dois professores) nos sinalizaram em nossos encontros que nessa escola, exceto a professora, nunca participaram de uma formação continuada. E em relação às outras realizadas em outras escolas disseram que não foram envolventes. Em suas memórias solicitadas pela pesquisadora, a respeito das formações anteriormente participadas, a professora nos informou ter participado da formação continuada ministrada por essa pesquisadora em 2010, e já como resultado dos primeiros encontros com o grupo, em 2012, informa mudanças no sentido de conhecer melhor os alunos, conforme a segue:

“Em 2010, o corpo docente desta escola participou de uma formação continuada (A escola que temos e a que queremos), ministrada pela professora Maria do Carmo. [...] Em 2012, ao iniciar minhas atividades com os discentes, apliquei um questionário com o objetivo de sondagem do grau de interesse pela disciplina e o perfil dos mesmos em relação a família, sociedade e escola”(Memórias da profa.).

Essa professora tem se mostrado muito interessada na mudança de sua prática e respondendo a nossa pergunta sobre o que estavam achando de nossos encontros se colocou, dizendo: “esses encontros estão sendo produtivos, pois estou me vendo de forma diferente em sala de aula e estou mais próxima de meus alunos e estou ouvindo mais o que eles pensam.”

Essa reflexão da professora é resultado da influência que as discussões coletivas ocorridas no grupo sobre os processos do cotidiano escolar na relação com os seus alunos. Isso se dá por que quando os professores se reúnem em comunidade ou grupos colaborativos os focos passam a ser a qualificação profissional, o bem estar dos alunos e a crença que são estudantes permanentes de sua própria prática (MIZUKAMI, 2006).

Considerações finais

Tem-se evidenciado, nesse momento inicial da pesquisa, uma preocupação dos professores sujeitos em mudar suas práticas docentes.

O grupo tem se empenhado na elaboração de atividades de ensino que possa promover uma aprendizagem matemática na qual os alunos atribuam significados e consigam mobilizar conhecimentos para resolver problemas.

Nesse movimento, percebe-se que os professores participantes do grupo mobilizam seus conhecimentos profissionais de matemática para redimensionarem suas práticas e a perspectiva de um trabalho colaborativo tem contribuído para isso.

Ao socializarem suas ideias, dúvidas e inquietações, esses professores realizam constantes reflexões sobre seu trabalho docente e suas concepções de Educação e de Educação Matemática.

Esse compartilhamento do cotidiano de suas salas de aulas tem motivado a buscar soluções para seus conflitos, seja do ponto de vista do conhecimento metodológico de ensinar e avaliar, da estrutura da escola, como da afetividade com seus alunos.

Dessa forma, essa análise preliminar indica que esse estudo apresentará contribuições que auxiliarão no redimensionamento de ações na formação inicial e continuada dos professores que atuam nas Séries Finais do Ensino Fundamental.

Referências

FERREIRA, A. C.; MIORIM, M. A. O grupo de trabalho colaborativo em educação matemática: análise de um processo vivido. In: **Anais: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 2003.

FIorentini, D. et al. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002, p. 137-160.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Série: Tendências em Educação Matemática).

FIorentini, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FURKOTTER, M; MORELATTI, M. R. M. Formação continuada de professores que ensinam matemática nas séries iniciais da rede municipal. In: IV Congresso Internacional de Educação Matemática – IV CIEM, 2007, Canoas – RS, **Anais...** Canoas – RS.

GONÇALVES, Tadeu Oliver. **A Constituição do formador de professores de Matemática: a prática formadora**. Belém: CEJUP ED., 2006

KILPATRICK, J. Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a Educação Matemática como campo profissional e científico. **Zetetiké**, Campinas, V.4, n.5, p.99-120, jan./jun 1996.

LIMA, M. S. L. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopia e realidade. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006.

PASSOS, M. M; NARDI, R.; ARRUDA, S. M. 1996 – 2005: O que foi pesquisado sobre formação de professores? A busca por respostas em revistas da área de Educação Matemática. In: IV Congresso Internacional de Educação Matemática – IV CIEM, 2007, Canoas – RS, **Anais...** Canoas – RS.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras?ABL, 1998. pp. 207-236.

ORIGEM DA VIDA NA TERRA: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA

Amanda de Mattos Pereira Mano¹
Eliane Giachetto Saravali²

Resumo

Ao longo de nosso desenvolvimento, estamos constantemente em contato com temas relacionados ao funcionamento dos sistemas sociais. Sob o enfoque psicogenético piagetiano, observamos, em inúmeras pesquisas, que essas informações são compreendidas por meio de um longo trabalho individual, ou seja, não são incorporadas nas mentes dos sujeitos por absorção passiva. Um destes temas refere-se à origem da vida. O objetivo deste trabalho foi investigar as ideias de crianças e adolescentes a respeito da origem dos seres vivos. Para tanto, utilizou-se uma entrevista clínica sobre a temática e os dados foram analisados conforme os níveis de compreensão da realidade social. Os resultados apontam que grande parte dos estudantes recorre à explicação criacionista, mesmo tendo contato, no ambiente escolar e nas aulas de ciências, com a abordagem científica acerca da origem da vida. À medida que conhecer os processos cognitivos que perpassam a mente dos alunos é fundamental para embasar intervenções pedagógicas, favorecendo o processo de ensino aprendizagem, pretendeu-se, com este estudo, fornecer informações acerca da construção do conhecimento social, bem como contribuições ao ensino de ciências.

Palavras-chave

Conhecimento social; origem da vida; epistemologia genética.

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

Introdução

O epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) dedicou suas pesquisas a distinguir como o conhecimento se processa desde suas formas mais elementares até seu desenvolvimento em níveis mais elaborados, tal como o pensamento científico.

Este estudioso assinala que o conhecimento é construído por meio de interações entre o indivíduo e meio físico e social. Para isso, é preciso uma coordenação de estruturas mentais, sob uma forma interiorizada e somente a partir disto, é possível organizar o real em atos ou pensamentos (PIAGET, 1998).

Ao defender a ideia de construção, Piaget coloca que o conhecimento não pode ser uma cópia da realidade e à medida que recebemos um grande número de informações do mundo exterior, torna-se necessário estruturá-las por meio de um processo de construção e não simples absorção (KAMII; DEVRIES, 1991).

De acordo com essa perspectiva, nem todos os conhecimentos são da mesma natureza, podendo existir um conhecimento de natureza **física**, o **conhecimento lógico- matemático** e o **conhecimento social** que é a compreensão que o sujeito tem de si mesmo, das pessoas com quem interage, das relações afetivas que estabelece com os outros e das ideias a respeito dos sistemas sociais de sua cultura (DELVAL; VILA, 2008).

Ao longo de nossa vida, adquirimos uma grande quantidade de conhecimentos sobre o mundo social, estamos, constantemente, em contato com temas relacionados ao funcionamento dos sistemas sociais, valores, crenças, ou seja, sobre os aspectos da vida social (ENESCO, et. al., 1995). Todavia, estes conteúdos não são aprendidos pela simples transmissão feita pelos adultos, ao contrário, o sujeito deve organizar as informações que recebe a partir de suas experiências e estruturas cognitivas.

Um dos temas sobre os quais nos indagamos e que pode ser considerado um conteúdo da realidade social diz respeito à origem da vida. Afinal, como surgiram os seres vivos?

Pensadores, em diferentes épocas, formularam explicações para o surgimento da vida. Um primeiro tipo de explicação buscou identificar a origem de todas as coisas por meio da existência de um criador. As ideias criacionistas apontam que Deus criou os seres vivos cada qual com características originais e perfeitas, mas poderiam se modificar, caso o criador assim quisesse, entretanto, o pecado modificou toda a natureza e transformou tudo como vemos atualmente (MACHADO, 2008).

Um experimento realizado por Louis Pasteur (1822-1895) mudou os rumos do pensamento criacionista e de geração espontânea. Embora nesse experimento, Pasteur não conseguisse explicar o surgimento da primeira vida, ele mostrou que a vida só poderia vir de outra vida, ou seja, de matéria orgânica.

Mais tarde, Alexander Ivanovich Oparin (1894-1980) explicou o surgimento da vida em termos moleculares, para ele o ambiente da Terra primitiva, “a sopa orgânica”, favoreceu reações bioquímicas, das quais derivaram os primeiros seres vivos.

Charles Darwin (1809-1882) entendeu que a vida em nosso planeta está unida por uma série de descendências com modificações, nessa perspectiva todos os seres vivos possuem um ancestral em comum e foram se diversificando ao longo do tempo.

Nesse contexto, Delval e Vila (2008) realizaram um estudo que buscou verificar quais eram as ideias das crianças e adolescentes sobre Deus, as origens da vida na Terra e a vida após a morte. Para realização desta pesquisa, selecionaram sujeitos espanhóis e mexicanos que recebiam educação religiosa na escola, pois, um dos objetivos era ver se os sujeitos apenas incorporavam as ideias que lhes eram transmitidas ou se apresentavam hipóteses novas conforme seu desenvolvimento. O que nos chama a atenção no estudo de Delval e Vila (2008)

é que os sujeitos vão construindo crenças bastante específicas sobre um conteúdo da realidade social que lhes foi transmitido.

Metodologia

A partir do exposto, nosso estudo busca verificar quais as ideias de sujeitos entre 10 e 16 anos a respeito do tema: Origem da vida na Terra. São apresentados aqui, dados iniciais obtidos junto a sujeitos matriculados em uma escola estadual do interior de São Paulo, com idades entre 10, 12, 14 e 16 anos. Para a coleta de dados foi utilizado o instrumento já validado por Delval e Villa (2008) com sujeitos espanhóis e mexicanos: uma entrevista baseada no método clínico-crítico (PIAGET, 1926). A análise dos dados levou em conta os níveis de compreensão da realidade social (DELVAL; VILA, 2008).

Resultados e discussão

Conforme os resultados obtidos por Delval e Vila (2008), as respostas dos sujeitos podem ser enquadradas em três níveis, a saber:

Nível 1. A criação concebida com toques fantásticos:

NAI (10;5) Como você acha que surgiu o primeiro ser vivo? *Não sei*. Nunca pensou, nas aulas nunca falaram nada? *Não*. E o primeiro homem na Terra você conseguiria me dizer? *Jesus?* O primeiro ser humano na Terra que existiu aqui na Terra. *Acho que foi Jesus*. E como você acha que ele apareceu aqui na Terra? *Porque Deus fez ele e depois fez as outras pessoas*.

REN (16;4) Como você acha que surgiu o primeiro ser vivo na Terra? *Deus que fez?* Você acha que foi assim? *É ele que fez primeiro o homem e depois a mulher, daí pra frente eu já não sei*. E o primeiro homem, o primeiro ser humano? *Ixe, não sei, ele pode ter imaginado também*. Deus? *É, ele viu que a Terra estava sozinha, tava precisando de alguém*.

Nível 2. Conflito de explicações:

Nesse nível, os sujeitos unem traços científicos aos religiosos e os conflitos que surgem, por essa mistura de ideias, não são solucionados. Não foram encontrados sujeitos com esse tipo de resposta em nosso estudo.

Nível 3. Coexistência de explicações

VIN(15;8) Como você acha que surgiu o primeiro ser vivo? *Como? Hum...ah eu sei que foi um negócio de evolução, foi evoluindo as coisas até chegar no humano, foi um processo até chegar. Eu sei que tudo começou no mar e ai foi mudando até chegar na gente*.

Este aluno sinaliza seu entendimento por meio da ideia evolucionista, embasado pela teoria científica. De acordo com Delval e Villa (2008) é comum, neste nível, encontrarmos sujeitos que se inclinam totalmente para um tipo de explicação, seja científica ou religiosa, visto que, para esses indivíduos é possível coordenar todos os tipos de informações que recebem e assumir uma posição.

Conclusão

Os resultados obtidos até o momento corroboram com os trabalhos de Falcão et. al. (2008) e Nicolini et. al (2010) que também encontraram o predomínio de respostas criacionistas em estudantes do ensino médio e do ensino superior, respectivamente.

É possível observar que, apesar dos estudantes estarem em contato com essas informações, sobretudo a explicação científica, no ambiente escolar, o resultado de seu pensamento é uma construção pessoal, esforço de sua elaboração cognitiva. Portanto, na perspectiva piagetiana, não há imposição de dados externos, mas sim reorganização e interpretação individual. Os sujeitos transformam os fenômenos sociais em objetos de conhecimento, dando-lhes conceitualizações e ideias bastante singulares.

Especialmente sobre a noção social relacionada à origem dos seres vivos, conhecer os processos cognitivos que perpassam a mente dos alunos pode auxiliar a prática do professor e fundamentar intervenções pedagógicas, favorecendo o processo de ensino aprendizagem, sobretudo, aquele que lida diretamente com a temática: o professor de ciências.

Referências

DELVAL, J. ; VILA, I. M. **Los niños y Dios: Ideas infantiles sobre la divinidad, los orígenes e la muerte.** Siglo xxi editores: México, 2008.

ENESCO, I. et al. **La comprensión de la organización social en niños y adolescentes.** Madrid: CIDE, 1995.

FALCÃO, E.B.M. Conhecendo o mundo social dos estudantes: encontrando a ciência e a religião. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, V. 7 N. 2, 2008.

KAMI, C.; DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré-escolar** – implicações da teoria de Piaget. Tradução: Maria Cristina Goulart. Porto Alegre: Artmed, 1991.

MACHADO. M.F. **Análise dos conceitos sobre a origem da vida nos livros didáticos do ensino médio, na disciplina de Biologia, de escolas públicas gaúchas.** Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

NICOLINI, L.B. et. al. Origem da vida: como licenciandos em ciências biológicas lidam com este tema? **Ciência & Educação**, V. 16, N. 2, p. 355-367, 2010.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança.** Tradução Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1926.

_____. **Psicologia e Pedagogia.** 9ª edição, Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1998.

GÊNEROS NARRATIVOS EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM TEXTOS DA CULTURA JOVEM - HQS, MANGÁS E ANIMAÇÕES

Joana D'Arc Mariano Mantellato

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir uma Sequência Didática (SD) elaborada para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e que foi efetivamente aplicada em sala de aula durante o ano letivo de 2011. Essa SD focaliza, dentro da esfera Arte e Mídia, os gêneros “Histórias em Quadrinhos (HQs)”, “Mangás”, e suas versões animadas chamadas de “Animês” e “Filmes de animação”. Os primeiros são gêneros impressos em revistas e os outros são disponibilizados em DVDs, no cinema, na TV e via Internet. O ensino desses gêneros justifica-se dada a abrangência e a divulgação que alcançam entre o público alvo da SD e entre o público jovem em geral. No trabalho com os gêneros “HQ” e “Mangás”, enfatiza-se, em primeiro lugar, as características da elaboração visual e escrita desses gêneros e como são compostas suas narrativas verbo-visual, além de apresentar a multiplicidade de títulos presentes e a diversidade de assuntos/públicos alvos atendidos com os diferentes tipos de mangás e qual é a origem desse estilo de narrativa de entretenimento. Quando o objeto de ensino são os “Animês” e os “Filmes de Animação”, enfatizam-se as principais características desse gênero: a transposição de uma mídia para outra (impressa para televisiva/cinematográfica), as características da narrativa e os elementos da narração presentes em ambos os casos, as diferenças de uma narrativa por episódios (como um animê) de uma narrativa única (um filme) e que podem ser aplicadas a outros gêneros audiovisuais, como novelas e seriados, por exemplo, além da reflexão a respeito de produções originárias de diferentes países e contextos culturais (Brasil, Japão e Estados Unidos). A expectativa é que a SD aqui proposta possa levar os alunos a identificar as características que sustentam os textos trabalhados e estimular outras leituras e a reflexão crítica do que leem e do que assistem.

Palavras-chave

Esfera Arte e Mídia; histórias em quadrinhos; mangá; animê; filmes de animação; sequência didática; Ensino Fundamental.

1. Introdução

O trabalho com gêneros textuais faz parte do cotidiano da sala de aula na atualidade. Para que os objetivos de aprendizagem se efetivem, o planejamento das aulas se faz a partir das sequências didáticas, que são sequências planejadas das ações que o professor deve realizar para chegar aos bjetivos planejados (Dolz e Schneuwly:2004).

Várias são as esferas de comunicação em que atuamos diariamente: ora somos espectadores, ora somos leitores, ora falamos ao telefone, ora ouvimos ou ainda falamos com várias pessoas, passamos uma mesma mensagem a várias pessoas oralmente ou de forma escrita, até mesmo remota.

Esse trabalho pretende problematizar e analisar apenas uma pequena parte da esfera comunicativa denominada como *Artes e Mídias*, vinculada a tipologia textual *Narrar*. Inicialmente fará uma breve análise dos conceitos de gênero, tipologia textual e sequência didática. Em seguida delimitará quais gêneros pretende analisar dentre os pertencentes à esfera elegida: Histórias em Quadrinhos, Mangás e Filmes de Animação. Ao final, apresentará uma sugestão de Sequência Didática para aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental que aborda os referidos temas e que foi organizada a partir desse estudo.

2. Fundamentação teórica

2.1. O trabalho com gêneros textuais no ensino de língua portuguesa

O presente trabalho fundamenta-se principalmente nos estudos sobre a utilização de gêneros textuais e suas tipologias nas aulas do Ensino Fundamental e Médio de Dutra (2010), Melo (2009), Silva e Leitão (2010), Abreu (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (1999) e Motta-Roth (2008).

Atualmente o trabalho na disciplina de Língua Portuguesa é centrado na exploração dos gêneros textuais que diariamente fazemos uso nas mais diferentes situações de comunicação de nosso dia a dia, desde um simples cumprimento, até uma palestra ou uma propaganda escrita ou veiculada pela internet. Esse trabalho em sala de aula é influenciado por diversas correntes de pensamento e estudos na área, como bem analisa Motta-Roth no trabalho citado (2008). Mas o que é um gênero textual?

Silva e Leitão (2010, p. 1), baseadas nos estudos sobre Bakhtin (1979, apud Silva e Leitão: 2010) definem gênero como sendo

“tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada esfera de troca (lugar social de interlocutores), os quais são caracterizados pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional, e escolhidos em função de uma situação definida por alguns parâmetros (finalidade, destinatário, conteúdo)”.

Já Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) definem gênero como um “(mega-)instrumento para agir em situações de linguagem”. No Brasil e especificamente nos materiais didáticos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, pode-se perceber uma forte influência das teorias Bakhtinianas, as quais, aliás, também influenciaram os pesquisadores mencionados por Motta-Roth em seu trabalho, e uma crescente utilização dos estudos de Dolz e Schneuwly na aplicação de sequências didáticas.

Mas temos de bem definir o trabalho com os gêneros, pois, como menciona Dutra (2010, p. 951), “o gênero passou, então, a ocupar o centro dos trabalhos nas aulas de Língua Portuguesa, esquecendo-se o professor de que não é o gênero que produz a língua, mas a língua que produz o gênero”.

A autora argumenta ainda que os gêneros textuais são constituídos por *sequências textuais*, ou seja, vários *tipos* de gêneros misturam-se no decorrer de um mesmo texto e caracteriza-se como narrativo ou argumentativo – por exemplo – de acordo com a sequência que nele prevalecer. Assim a autora define gênero e sequências textuais, respectivamente, baseada nos estudos de Adam (1992), da seguinte forma:

Gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social; são manifestações linguísticas concretas, constituindo textos empiricamente realizados que cumprem funções diversas em diferentes situações comunicativas. Por sua vez as *sequências [textuais]* são construtos teóricos semiotizados por meio de propriedades linguísticas específicas que planificam os diferentes gêneros. Enquanto os gêneros são muitos, as sequências são relativamente poucas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Analisar, ler, interpretar, conhecer e produzir vários tipos de gêneros textuais são os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa, sempre vinculados a uma das cinco tipologias em que são classificados, com mínimas diferenças de terminologia, por vários estudiosos (DOLZ E SCHNEUWLY:2004), (ROJO:1999), (SILVA E LEITÃO:2010), (MELO:2009), (DUTRA, 2010), identificadas basicamente em agrupamentos da ordem do narrar, do relatar, do prescrever, do argumentar e do expor. No presente trabalho nos ateremos a tipologia *narrar* apenas.

Dolz e Schneuwly (op. cit, p. 64) propõem um trabalho em espiral com cada um desses agrupamentos no decorrer das séries escolares, em uma crescente de complexidade. Segundo os autores, todas as tipologias devem ser trabalhadas em todas as séries escolares e a cada série novos conceitos deverão ser acrescentados e analisados nos aspectos linguístico, oral, escrito, discursivo e no contexto de produção. E ambos propõem também o trabalho com gêneros textuais em forma de sequência didática, ou seja, um trabalho planejado com cada tipologia abrangendo vários gêneros da mesma tipologia em uma sequência que seja acessível aos alunos de determinada idade-série e que trabalhe os aspectos já citados, mantendo o foco na análise da tipologia elegida como tema e também em sua produção. Ou, como os autores a definem na obra citada (p. 41) “um modelo de ensino modular, aplicável em toda a seriação em questão” ou ainda (p. 50) “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem”.

Apesar dessas definições, Dolz e Schneuwly (op. cit) afirmam ser difícil elencar quais seriam os gêneros que deveriam necessariamente ser trabalhados na escola e em que momento deveriam ser trabalhado, ou seja, como deveria ser construída essa progressão de trabalho? Ou, até mesmo, *deveria* ser construída uma progressão de trabalho? Na obra citada os autores atêm-se a tipologia *argumentar* e organizam uma sugestão de sequência de trabalho nas diversas séries do Ensino Fundamental, sugerindo até mesmo os gêneros que poderiam ser trabalhados. Mas são os primeiros a dizer que essas categorias não devem ser estanques e que cada professor deve analisar o que é necessário trabalhar com seus alunos.

Baseado nessas teorias o presente trabalho é construído, não ignorando nenhuma, mas atendo-se principalmente da ideia da construção de uma sequência didática a respeito de uma tipologia – como já mencionado, a tipologia do *narrar* – e tendo em mente as ideias de Bakhtin a respeito dos gêneros do discurso.

3. A esfera comunicativa arte e mídia e a tipologia *narrar*

3.1. Justificativa

Narrativa: talvez o tipo de texto com o qual mais temos contato por prazer, por querer contar histórias, ver e ler histórias, além de ouvi-las e recontá-las. Ainda assim trabalhar com elas

exige técnica e conhecimento a respeito de suas características. Abreu (2006), a partir página 38 de seu trabalho *Leitura, literatura e ensino*, desenvolve uma análise a respeito do gênero narrativo observando que as partes constituintes de uma narrativa são o enredo, o narrador – em primeira ou em terceira pessoa – variando em narrador onisciente, personagem ou intruso, dependendo de sua atuação, os personagens, o tipo de discurso – direto, indireto, indireto livre –, além do tempo, do espaço e da construção da verossimilhança. Poderíamos também citar as ideias sobre a *jornada do herói*, elaboradas por (ora, vejam só) Bakhtin (1979) também.

De certa forma as narrativas fílmicas e da mídia em geral – livros infanto-juvenis, desenhos animados, seriados, histórias em quadrinhos (doravante HQs), novelas – seguem exatamente esse esquema, essas tradições do ato de narrar – ou seja, características “mais ou menos estáticas” do gênero.

Atualmente são tantas as adaptações fílmicas de personagens de HQs que a juventude, em certos momentos, se quer sabe que a origem desses personagens é o universo da Nona Arte. Acreditam, por vezes, que *Thor*, *Homem de Ferro* e *Capitão América* nasceram apenas para as telonas. Mas, na realidade, há uma longa história até o coroamento cinematográfico e da grande mídia, história já bem documentada por diversos autores nacionais e internacionais, tais como Calazans (1997), Cirne, Moya, Aizen, & D’Assunção (2002), Luyten (1985), Moya (1996), Patati & Braga (2006), Silva Junior (2004) e Vergueiro & Santos (2005).

Além disso, a linguagem dos quadrinhos está cada vez mais presente nos materiais didáticos, nas propagandas, nos materiais impressos, mesmo que não especializados no assunto – como jornais e revistas semanais – e na internet. Portanto, além de ser um tipo de texto voltado ao entretenimento, as HQs estão também se hibridizando e sendo utilizadas em novos espaços discursivos – como as avaliações institucionais como SARESP e ENEM, por exemplo, nas quais a presença de charges e HQs é sempre averiguada. Além de ser, é claro, um gênero narrativo.

Dessa forma, esse tipo de texto é mais um dos elegíveis ao trabalho em sala de aula por proporcionar campo fértil às reflexões de linguagem verbal e não-verbal em trabalho simbiótico, bem como por ser um gênero dos mais veiculados e encontrados em muitos momentos nas esferas de circulação social das mais variadas idades e com os mais variados objetivos – desde entreter até avaliar. E, quando trabalhadas em sala de aula, as HQs trazem a baila das discussões todo o universo transmidiático (JENKINS:2009, p. 47) ao qual pertencem, com seus filmes, jogos para videogames ou online, seriados, desenhos animados e todo um rol de produtos que são construídos a partir da narrativa inicial, da mitologia inicialmente trazida a luz através da HQ. Exatamente por isso é interessante que alguns desses produtos também sejam discutidos no decorrer do trabalho com a sequência didática.

4. Análise e elaboração da sequência didática

4.1. Informações gerais

Com a presente Sequência Didática (SD) pretende-se apresentar a alunos de 6º ano do Ensino Fundamental uma introdução ao mundo das HQs tanto ocidentais como orientais e às características mais comuns a elas, bem como incentivar a leitura de materiais relacionados ao assunto. Pretende também trabalhar a análise crítica de obras audiovisuais (episódios de desenhos animados e animês, além de filmes de animação) que também bebem nas fontes das narrativas de HQs.

4.2. Objetivos

1. Trabalhar as características e os elementos das narrativas em diversos tipos de texto;
2. Incentivar o hábito de leitura;

3. Conhecer / lembrar as características das HQs ocidentais, em especial as nacionais infantis;
4. Conhecer as características das HQs orientais (mangás) e ampliar esse conhecimento ao compará-las às HQs ocidentais;
5. Reconhecer os elementos das narrações nesses tipos de textos narrativos;
6. Criar a própria HQ no estilo que melhor aprouver ao aluno (ocidental ou oriental);
7. Reconhecer os elementos das narrações também em obras audiovisuais, como filmes e episódios de desenhos animados, analisando a transposição de um mangá para um animê (desenho animado japonês) e também as características de narrativas audiovisuais em culturas diferentes (americana com “Wall-e”, japonesa com “A Viagem de Chihiro” e brasileira com “O Grilo Feliz e os Insetos Gigantes”)

4.3. Características da turma

Turma: 6º ano do Ensino Fundamental Ciclo II

Uma turma de 6º ano (antiga 5ª série) geralmente possui alunos entre 10 e 12 anos, com raras exceções. Essa é uma faixa etária em que as crianças e adolescentes ainda se envolvem bastante com textos em formato de HQ e também com filmes cujos personagens principais são heróis das HQs originalmente. Infelizmente poucos possuem o hábito de ler e o trabalho com HQs dá novo fôlego à leitura, incentivando aqueles que já gostam de ler e trazendo o interesse e o conhecimento de repertório para aqueles que ainda não se encontraram com esse mundo.

Como as adaptações de heróis das HQs para desenhos animados, seriados televisivos e para o cinema são uma constante, nada melhor do que aparelhar nossos alunos com conhecimento crítico a respeito desse universo para que possam dele usufruir com maior desenvoltura e não apenas como meros consumidores acríticos desse sistema.

4.4. A organização da Sequência Didática

Material:

1. Exemplares de revistas em quadrinhos
2. Sulfite, lápis de cor, réguas.
3. Fotocópia de dois capítulos de mangás diferentes para leitura em sala de aula (em duplas) (sugestões: “Dragon Ball” e Fushigi Yûgi”);
4. Exemplares de mangás;
5. Filmes de animação e episódios de desenhos animados / animês. (Sugestões: “A Viagem de Chihiro”, de Hayao Miyazaki, “Wall-e”, de Andrew Stanton e “O Grilo Feliz e os Insetos Gigantes”, de Walbercy Ribas e Rafael Ribas)

Conteúdos abordados:

- Narração e seus elementos;
- Histórias em Quadrinhos (HQs) e suas características;
- Mangás e suas características;
- Filmes / animações.

Esfera textual: Artes e Mídias

Sequência de atividades:

1 – Características da Narração: o que é narrar? Fatos, personagens, narrador (es), enredo, tempo e espaço. Partes da narrativa: Início, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho (02 aulas);

Nessas duas aulas o tema “narração” deve ser introduzido e/ou lembrado com os alunos através de um levantamento de ideias, de explicações e de uma síntese escrita no caderno dos principais itens presentes em uma narrativa, a qual deverá ser recuperada em alguns momentos no decorrer dos trabalhos da Sequência Didática que está sendo desenvolvida. Aqui está uma possibilidade de síntese a ser feita:

Narração

Nós narramos o tempo todo, seja oralmente, seja por escrito. Não há um dia se quer em que não contemos um fato acontecido em nossa rua, o último capítulo da novela, a partida de futebol do fim de semana para alguém com quem convivemos diariamente, via telefone ou mesmo via MSN ou e-mail. Da mesma forma, um filme é uma narrativa, uma HQ e um capítulo de seriado da TV também o são.

Sendo assim, o tempo todo estamos utilizando os elementos da narrativa e/ou estamos em contato com esses elementos através das obras audiovisuais com as quais temos contato. Esses elementos podem ser assim elencados:

Enredo: o que estou narrando;

Fatos: como se organizou o que estou narrando;

Personagens: com quem aconteceu o que estou narrando;

Tempo: quando / em que momento aconteceu o que estou narrando;

Espaço: onde aconteceu o que estou narrando.

Além desses elementos, existe aquele que conta um fato, ao qual chamamos de **Narrador**. Basicamente existem dois tipos de narradores:

- A. o narrador-personagem: o qual participa da ação narrada e, por vezes, conta algo acontecido com ele (a) mesmo (a). Exemplo: livros da Saga Crepúsculo, em que a personagem Bela é a narradora dos fatos.
- B. o narrador-observador (também chamado de onisciente): aquele que não participa da ação narrada. Ele narra tudo como se observasse de fora todos os passos dos personagens e até seus pensamentos e sonhos mais íntimos. Exemplos: livros da coleção Harry Potter, nos quais o narrador nos conta detalhes tanto da mente de Harry, quanto das atividades realizadas pelo vilão Voldemort.

Além desses elementos, toda narrativa deve ter uma organização para ser compreendida. As partes que uma narrativa possui são:

- A. Início: quando são apresentados os personagens e o tempo/espaço em que se desenrolará a história.
- B. Desenvolvimento (Conflito): é quando a história começa de fato, ou seja, quando surge um problema que deve ser resolvido ou minimizado. Ex.: na história do Homem-Aranha, o conflito surge quando ele é picado pela aranha e tem seu DNA alterado.

- C. Clímax: É o momento de maior tensão, de maior suspense ou de maior aventura / ação da história. É quando a história está tão complicada que torna-se um desafio para o herói da narrativa solucioná-la. Geralmente acontece já bem próximo ao final.
- D. Desfecho: é o final da história. Pode ser feliz, quando os personagens conseguem superar o conflito desenvolvido, ou triste, caso nem todos os personagens consigam superá-lo.

Nem todas as narrativas possuem esse encadeamento linear, as vezes misturando meio e início ou ainda começando pelo que seria o final, geralmente com a intenção de confundir a expectativa do leitor/espectador e surpreendê-lo com o desenrolar da história. E, além de todas essas características, uma narrativa precisa ser verossímil, ou seja, fazer com que seu leitor/espectador acredite que as ações ali apresentadas possam realmente acontecer dentro daquele espaço-tempo apresentado. Quando essa característica não é respeitada, perdemos o interesse pela história e começamos a “duvidar” de sua coerência e de seu desenrolar.

2 – Levantamento de conhecimentos prévios sobre o que a turma conhece a respeito de HQs e mangás. Conhecem algum autor? Algum título? Costumam ler? (01 aula)

Conversar com os alunos sobre o tema “Histórias em Quadrinhos” é a melhor maneira de perceber o que eles já sabem e o que desconhecem. É uma maneira também de proporcionar a troca de informações entre eles mesmos e analisar como é o repertório de cada um. É importante também para perceber aqueles que possuem o hábito de leitura e aqueles que precisam de incentivo maior para desenvolvê-lo. É preciso proporcionar a chance de todos se manifestarem para que as ideias sejam trocadas de fato. Pode-se falar também das adaptações de heróis dos quadrinhos para filmes, desenhos animados, animês e seriados.

3 – História das HQs ocidentais: os heróis não são tão jovens assim (Batman, Mickey, Flash Gordon, Superman, Spiderman, Bidu, Mônica e a contemporaneidade) (02 aulas)

Para ampliar o repertório de todos é interessante fazer um breve apanhado histórico do surgimento das HQs no ocidente, dos precursores e dos heróis e personagens que ainda fazem sucesso. Esse texto tanto pode ser passado na lousa como digitado e impresso uma cópia para cada aluno, pois eles deverão tê-lo consigo. Não se esquecer de inserir as histórias e personagens nacionais. A bibliografia do presente trabalho oferece ótimos livros que poderão embasar esse apanhado histórico.

4 – Como se faz uma HQ? Leitura de HQs da “Turma da Mônica” e análise das Características: As falas: Tipos de Balões; Os sons: Onomatopeias; O movimento: Recursos Gráficos; cores e formas dos quadros. (04 aulas);

Esse é o momento da leitura das HQs. Ainda que as HQs sejam englobadas como um único gênero de texto narrativo que usa linguagem verbal e linguagem não-verbal, cada autor constrói seu próprio estilo de narrar e de utilizar os recursos não-verbais. Portanto, é bom trabalhar com poucos autores nessa fase inicial, ou mesmo apenas um, pois se trata de uma turma de 6º e nem todos são leitores assíduos desse estilo de texto. Há que se atentar também para escolha de obras adequadas à faixa etária. Para não haver surpresas, o mais recomendável é, sem dúvida, as HQs da “Turma da Mônica”, de Maurício de Sousa. Mas não a “Turma da Mônica Jovem”, pois este é outro estilo de HQ, bem diferente do utilizado nas HQs da turminha criança, pois já mescla o estilo “Maurício de Sousa” com alguns recursos do mangá, os quais ainda serão vistos na SD.

O objetivo aqui não é apenas ler as HQs, mas transformá-las em fonte de pesquisa dos diversos Tipos de Balões, de Recursos Gráficos e de Onomatopeias presentes nas HQs. É interessante que a sala seja organizada de forma diferenciada, em três grupos grandes, ou talvez em grupos menores, mas que cada aluno faça o seu trabalho individualmente, pois a leitura e o entendimento das características deve ser feito individualmente. O grupo será importante para a troca de experiências e ajudará o professor a resolver as dúvidas que surgirão, pois os colegas mais experientes na leitura de HQs ajudarão os menos experientes durante a interação. É importante também haver um bom número de revistas em quadrinhos para serem consultadas, sendo pelo menos duas por aluno. Cada estudante deverá criar seu próprio “banco de dados” de estilos de cada um dos itens listados e organizar um trabalho que se componha dessa forma: Folha 1 – capa; Folha 2 – desenhos de Tipos de Balões (copiar desenhando os tipos de balões encontrados nas HQs lidas, com a legenda embaixo explicando a qual tipo pertence. Ex.: grito, sussurro, fala, fala dupla, aparelho eletrônico, pensamento, fala do narrador, etc.); Folha 3 – Onomatopeias: anotar copiando / desenhando todas as onomatopeias encontradas durante a leitura das revistas e colocar uma “legenda” explicando a situação / contexto em que foi usada. Por exemplo: TCHIBUM! = mergulho ou queda na água. Folha 4: Recursos Gráficos: todos os desenhos / linhas / traços que indicam movimento e / ou tem algum significado para a narrativa, também com a legenda. Exemplo: estrelinhas indicam dor; coraçõeszinhos sobre a cabeça de algum personagem indicam que está apaixonado; traços circulares indicam movimentos circulares do objeto ou parte do corpo ao qual estão perto; e etc.

Essa seria a parte da análise e interpretação das características não-verbais da narrativa em HQ. Há ainda uma última parte, que será a análise das características verbais, descrito no item 5.

5 – Atividade escrita: recontar uma história da HQ lida em forma de narrativa escrita – como transpor um tipo de narrativa em outro? Partes da Narrativa e descrição de tempo/espaço. (02 a 04 aulas);

Essa atividade pode ser realizada em duplas. A dupla deverá escolher uma história da HQ lida e transformá-la em narrativa escrita. É uma atividade muito interessante, pois a tendência inicial dos alunos é transcrever todas as falas e acharem que está pronto. Então entra a análise de tempo, espaço e partes da narrativa, tão importantes na construção de um texto e também da necessidade de clareza em um texto que não terá o suporte visual como referência. Alguns alunos ficam tão confusos nessa transposição que é interessante indicá-los histórias que não tenham “balões”, ou seja, histórias narrativas em formato de HQ (as revistas da Turma da Mônica possuem várias) que sejam apenas visuais. No momento da transposição para a narrativa escrita, como a história base não possui balões, não há a iniciativa de apenas copiá-los e então a construção da história se dá sem interferências. E assim finaliza-se a primeira parte do trabalho com HQs ocidentais, introdutória para o trabalho com mangás.

6 – Mangás: origem e história (precursores / principais *mangakás* (autores de mangá) e suas histórias / características e gêneros / chegada ao Brasil) (03 aulas);

Assim como realizado no início do trabalho com HQs ocidentais, é interessante oferecer aos alunos um breve apanhado histórico das HQs orientais desde suas origens até os principais autores e obras que ganharam e conquistaram o ocidente. Da mesma forma que no apanhado histórico sobre HQs, a bibliografia do presente trabalho oferece ótimos livros que poderão embasar esse apanhado histórico.

7 – Dinâmica de Leitura de mangá parte 1: com cópia do primeiro capítulo de dois títulos – um shonen (para menino) e um shojo (para menina) – para todos os alunos. Modo de leitura oriental; orientação espacial no mangá; onomatopeias em kanji; o movimento: hachuras; economia de palavras: a narrativa visual; porque os olhos são tão grandes? Emotividade (03 aulas);

São muitas as diferenças da leitura de um mangá, por isso o professor já deve estar acostumado a essa leitura para fazer a dinâmica. Por causa da leitura oriental, ou seja, “ao contrário” para leitores ocidentais, esse primeiro contato deve ser feito em grupo podendo-se escolher a exibição do capítulo em *datashow* ou retroprojeter, ou ainda através de cópias xerográficas para cada dupla. Como são muitos os estilos de histórias, é interessante mostrar um capítulo de *shonen* (para meninos de 10 a 16 anos em média) e um capítulo de *shojo* (para meninas de 10 a 16 anos em média), pois são os que mais se adequam à faixa etária em questão. Há que se analisar também a diferença de organização dos quadros do mangá, os recursos gráficos e balões diferenciados, as onomatopeias em japonês com a tradução ao lado, os olhos grandes para expressar emotividade e a economia de palavras, ou seja, o recurso não-verbal conta muito na construção da história. Em alguns casos, são tantos os detalhes a serem observados que é difícil entender o desenho. Sugestões de títulos: Dragon Ball (*shonen*) e Fushigi Yugi (*shojo*), ambos publicados pela editora Conrad.

8 – Dinâmica de Leitura de mangá parte 2: com mangás (02 a 04 aulas).

Depois da realização da leitura em conjunto de uma mesma história, é importante que cada dupla leia uma história individualmente com a própria revista em mãos, pois não há como “simular” a experiência de ler um mangá com cópias xerografadas, muito menos com projeções. É importante que esse momento seja realizado também em duplas, pois nem todos os alunos conseguirão de pronto entender a dinâmica de leitura oriental e, então, seu parceiro também o ajudará no entendimento. Para essa atividade é necessário vários exemplares número 1 de títulos diferentes, uma vez que a publicação dos mangás é feita em ordem sequencial e ler um exemplar número 23, por exemplo, será prejudicial à compreensão da história, visto que esta estará em pleno andamento há 22 volumes, principalmente em se tratando de leitores iniciantes do gênero. Certamente o professor deverá acompanhar as duplas e orientá-los em suas dúvidas, mas geralmente o interesse pela leitura supera qualquer atividade de leitura em sala devido ao inusitado material usado.

9 – Atividade: Produção de texto opinativo sobre os tipos de HQ: Quais os pontos positivos e negativos de cada tipo de HQs estudados em sua opinião? (02 aulas)

É interessante sintetizar as opiniões e/ou características estudadas até aqui. Isso pode ser feito através de um questionário com perguntas abertas ou através de uma atividade de produção de texto opinativo, a critério do professor.

10 – Atividade: Produção da própria HQ – qual é a sua praia: mangá ou HQ ocidental mesmo? (04 a 06 aulas)

A atividade de fechamento para a SD é a produção da própria HQ utilizando-se de todo conhecimento adquirido e movimentado até aqui. Para que ela seja elaborada, a sala pode ser dividida em grupos de três a cinco componentes e devem ser decididos os seguintes itens para cada grupo:

- A. Definição do tema da história.
- B. Estilo: ocidental ou oriental?
- C. Elaboração do texto escrito (diálogos).
- D. Personagens: criação ou empréstimo? (ou seja: vão criar os próprios personagens ou vão emprestar personagens que já existem, como a Mônica e o Naruto?).
- E. Hora de definir o enquadramento e o formato (Quantas folhas? Como as folhas serão dobradas? Como os quadros serão distribuídos nessas folhas?).
- F. Mãos à obra: desenho e texto! E cor – se for o caso.
- G. Finalizando: onomatopeias e Recursos Gráficos. Onde devemos colocá-los?
- H. Capa – sem esquecer o título da história e os nomes dos autores.
- I. Vamos ler a produção dos colegas? Dinâmica de leitura na classe.

Extrapolação

Ainda na sequência desse trabalho, é possível analisar obras audiovisuais. Que ora utilizam-se desse universo das HQs e ora não, constroem suas próprias formas de narrar. Se não houver tempo para realizar a análise dos três filmes, que pelo menos um seja trabalhado.

11 – Trabalho com narrativas audiovisuais: Filme 1 – “A Viagem de Chihiro” (03 aulas)
(Deixar anotações sobre características da narrativa desse filme reservadas para debate)

Ficha Técnica: **A Viagem de Chihiro**

Título original: *Sen to Chihiro No Kamikakushi*, e em inglês *Spirited Away*

Lançamento: 2001 (Japão)

Direção: Hayao Miyazaki

Duração: 122 min

Gênero: Animação

Recomendação: Livre

Região: 4

Distribuidora: Europa¹

12 – Filme 2: “Wall-E” (03 aulas)

(Deixar anotações sobre características da narrativa desse filme reservadas para debate)

Ficha Técnica: **Wall-E**

Lançamento: 2008 (EUA)

Direção: Andrew Stanton

Duração: 105 min.

Gênero: Animação

Estúdio: Pixar Animation Studios

Recomendação: Livre

Região: 4

Distribuidora: Disney Vídeo²

13 – Filme 3: “O Grilo Feliz e os Insetos Gigantes” (03 aulas)

(Deixar anotações sobre características da narrativa desse filme reservadas para debate)

Ficha Técnica: **O Grilo Feliz e os Insetos Gigantes**

¹ Cf. <<http://www.adorocinema.com/filmes/spirited-away/>>, acesso em 17 set 2011.

² Cf <<http://cinema.cineclick.uol.com.br/filmes/ficha/nomefilme/wall-e/id/14542>>, acesso em 17 set 2011.

Lançamento: 2009 (Brasil)
Direção: Walbercy Ribas e Rafael Ribas
Duração: 84 min.
Gênero: Animação
Estúdio: Fox Film
Recomendação: livre
Região: 4 (nacional)
Distribuidora: Fox Film³

14 – Debate sobre características vistas e estudadas até então: narrador, fatos, enredo, tempo, espaço e organização das narrativas (Início, Desenvolvimento, Clímax e Desfecho) presentes em cada filme. Atentar também para as diferentes características da narrativa por questões culturais, já que cada filme pertence a uma cultura diferente, a saber: japonesa, americana e brasileira. Analisar nas produções o que caracteriza cada uma enquanto narrativa e enquanto produto cultural de seu país.

5. Considerações finais

O aluno precisa sentir-se motivado a aprender, a cada vez saber mais a respeito do que está estudando. Uma forma de despertar esse interesse é utilizar os produtos da cultura jovem em favor do aprendizado escolar e, ao mesmo tempo, incentivá-los a serem consumidores críticos desses produtos. Trabalhar as HQs, os filmes ou os livros “da moda” pode ser muito profícuo e vantajoso para alunos e professores: aprenderão juntos e farão um grande trabalho, como aponta Freire (1991, apud Motta-Roth: 2008, p. 369) “a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizadas pelo mundo, pois alunos e professores “se aprendem juntos”, afinal somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz também de gerá-lo”.

Da mesma forma, Dutra (2010, p. 960) afirma que o aluno que produz textos compreendendo o porquê de estudar os conteúdos gramaticais e linguísticos, bem como as características inerentes a cada gênero, toma gosto pela atividade e empenha-se na escrita de textos na escola, uma vez que essa atividade deixa de ser uma incógnita para ele e torna-se um desafio que tem o objetivo de cumprir seu papel comunicativo. Ainda segundo a autora “estudar gramática a partir do texto é essencial para que o aluno não fique com a impressão equivocada de que texto é uma coisa e gramática é outra e que um nada tem a ver com o outro. Não existe texto sem gramática”.

O trabalho com gêneros textuais na escola precisa ser ressignificado e aprimorado de forma urgente e constante. Não podemos mais estudar a Língua Portuguesa como se estudássemos algo compartimentado e estanque, cheio de caixinhas de conteúdos. Se os gêneros textuais devem ser o mote central de nossas aulas, visto a importância que têm em nossos afazeres diários, eles devem de fato ser incorporados à dinâmica da sala de aula, através de sequências didáticas bem planejadas, que promovam reflexões teóricas e momentos de prática das diversas tipologias textuais, apresentando diversos tipos de textos aos alunos para que, então finalmente, nossos alunos possam sair da escola leitores, escritores e falantes plenos de nossa língua, alcançando assim a tão sonhada qualidade do ensino e o fim do “analfabetismo funcional”.

Façamos de nossos alunos pessoas capazes de atuar em todos os âmbitos sociais e de serem livres para escolher a profissão que almejem, a ação social que quiserem, já que

³ Cf. < http://www.portaldecinema.com.br/Filmes/o_grilo_feliz_e_os_insetos_gigantes.htm>, acesso em 17 set 2011.

plenos de conhecimento e detentores das técnicas que libertam da opressão da palavra alheia, da opinião alheia e do conhecimento unilateral que oprime e nega a expressão de si: a expressão da palavra que não se conheceu e não se sabe como usar.

Referências

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura.** São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

AVILA, Alisson. **Estamos falando dos mangás, as HQs japonesas.** Meio & Mensagem, São Paulo, set./2005.

CAGNIN, Luiz Antonio. “*Yellow Kid, o moleque que-não-era-amarelo (pondo os pontos nos II)*”, in: CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara (org.), **As histórias em quadrinhos no Brasil: teoria e prática**, São Paulo: Unesp, 1997. (Coleção GT Intercom), p. 19.

CALAZANS, F. M. A. (org.). **As Histórias em Quadrinhos no Brasil: teoria e prática.** São Paulo: UNESP, 1997.

CIRNE, M.; MOYA, Á.; AIZEN, N. & D’ASSUNÇÃO, O. (orgs.). **Literatura em quadrinhos no Brasil: acervo da Biblioteca Nacional.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

CITELLI, A. (coord.). **Outras Linguagens na Escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Ensinar e Aprender com textos, vol.6.

COSTA, C. **Educação, Imagem e Mídias.** São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Ensinar e Aprender com textos, vol. 12.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: R. H. R. Rojo; G. S. Cordeiro (Orgs/Trads.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60.

DUTRA, V. L. R.; LISTO, G. **Ensino de Língua Portuguesa na escola básica - gêneros e sequências textuais.** Disponível em http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:ZzGKXaVJd_EJ:www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/950-962.pdf+sequência+textual&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&, acesso em 11/12/2010.

FONSECA, C. C. **Os meios de comunicação vão à escola?** Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

GRAVET, P. **Mangá: como o Japão reinventou os quadrinhos.** Tradução de Ederli Fortunato. São Paulo: Conrad, 2006.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência.** 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KURUMADA, M. **Enciclopédia Cavaleiros do Zodíaco**. São Paulo: Conrad, 2004.

LUYTEN, S. B. **Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses**. 2. ed. São Paulo: Hedra, 2000.

_____. **O que é História em Quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. (org.), **Cultura pop japonesa**, São Paulo: Hedra, 2005.

MELO, W. **Tipologia textual versus gênero textual**. Disponível em <http://www.escretoresetal.com.br/site/2009/03/tipologia-textual-versus-genero-textual/>, acesso em 11/12/2010.

NAPOLITANO, M. **Como usar a televisão em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

MENEZES, G.; TOSHIMITSU, T. & MARCONDES, B. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MOLINÉ, A. **O grande livro dos mangás**. São Paulo: JBC, 2004.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. Revista D.E.L.T.A., 24:2, 2008. Pp.341-383.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>, acesso em 16/11/2010.

MOYA, Á. **História das histórias em quadrinhos**. Nova Edição Ampliada. São Paulo: Brasiliense, 1996.

PATATI, C. & BRAGA, F. **Almanaque dos Quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (orgs.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

ROJO, R. H. R. **Elaborando uma progressão didática de gêneros - aspectos linguístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros "relatar"**. Intercâmbio, vol VIII, 1999, p. 101 a 118. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/4028/2675>, acesso em 11/12/2010.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas**. *Proceedings of the 4th International Symposium on Genre Studies/Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Tubarão, SC: UNISUL, 2007. v. CDRom. Pp. 1761-1775. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>, acesso em 24/1/2011.

ROSSETO, G. P. N. *Os Estudos da TV por Assinatura no Brasil*. 2004, 301 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social) – Faculdades Integradas São Pedro, Vitória, ES.

SCARELI, G. **Histórias em quadrinhos**: imagens e textos. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Trabalho de Conclusão de Curso, 1999.

Educação e histórias em quadrinhos: a natureza na produção de Maurício de Souza. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Dissertação de Mestrado, 2002.

SILVA, J. R.; LEITÃO, P. D. V. A situação comunicativa do gênero relato de experiência de atuação profissional. Disponível em http://www.filologia.org.br/anais/anais%20iv/civ04_07-16.html, acesso em 11/12/2010.

SILVA JUNIOR, G. **A guerra dos gibis**: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOARES, Ismar Oliveira de. **Sociedade da Informação ou da Comunicação?** São Paulo: Cidade Nova, 1996. Coleção Pensar Mundo Unido.

TORIYAMA, A. **Enciclopédia Dragonball Z**: A lenda de Son Goku. São Paulo: Conrad, 2005.

VERGUEIRO, W. & SANTOS, R. E. (orgs.) **O Tico-Tico**: 100 anos. Vinhedo, SP: Ópera Graphica, 2005.

VILARINHO, E. A série que marcou gerações completa 20 anos. *Revista Neo Tokyo*, São Paulo, nº 02, fev. 2006. Págs. 28-40.

Revistas em Quadrinhos

CLAMP. **Tsubasa Reservoir Chronicle**. São Paulo: JBC, [2006-2011], nº. 55.

KURUMADA, Masami. **Cavaleiros do Zodíaco**. 2.ed. São Paulo: Conrad, Jun./2004, nº. 1.

Cavaleiros do Zodíaco. 2.ed. São Paulo: Conrad, Mai./2006, nº. 48.

SOUSA, Maurício. **Magali**. São Paulo: Globo, Fev./2006, nº. 393.

TORIYAMA, Akira. **Dragon Ball Z**. São Paulo: Conrad, Out./2003, nº. 01.

WATASE, Yu. **Fushigi Yûgi**. São Paulo: Conrad, Fev./2002, nº.1.

Fushigi Yûgi. São Paulo: Conrad, Jan./2005, nº. 36.

Periódicos

NEO Tokyo São Paulo: Escala, Jan./2006 - . Mensal.

KABOOM! São Paulo: Eclipse, 2006, Edição Especial.

TEMPOS JUVENIS, O CIBERESPAÇO E A EDUCAÇÃO EFEMERIDADES E CONSTÂNCIAS DO JOVEM E SEU ESPAÇO-TEMPO NA ERA VIRTUAL

Joana D'Arc Mariano Mantellato

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir a apropriação da tecnologia e das novas formas de comunicação em que principalmente os jovens estão atualmente inseridos, imersos nesse universo, assim como as pessoas de todas as faixas etárias, e como é, portanto, a relação com seu cotidiano “real”, por assim dizer, intermediado pelo virtual. Qual é a forma de aperceber-se e sentir-se quando se convive em ambos os espaços: “real” e virtual? Algumas pesquisas a respeito do assunto principiam a analisar essas relações. Como as redes sociais são utilizadas? Aprofundam ou afrouxam laços de amizade? Muito se tem falado sobre as falsas amizades virtuais, o efêmero, a rapidez das informações, dos lançamentos, das conversas, dos eventos sociais, dos relacionamentos e da falta de memória de uma geração, falta de se valorizar “n” conceitos e valores. Mas a “geração” atual apresentará de fato esses qualificativos? Será realmente uma geração sem memória e sem sentimentos, onde tudo é fugacidade e vertigem? O presente trabalho pretende discutir alguns desses conceitos, problematizando-os a partir do debate de ideias de estudiosos tanto da cultura juvenil quanto da cultura de massas e do ciberespaço, baseando-se na pesquisa de mestrado produzida pela autora do artigo e defendida em 2011 na Faculdade de Educação da Unicamp, conforme citação na página de referências.

Palavras-chave

Redes sociais, cibercultural; cultura jovem; tempo e espaço juvenil.

1. Cibermundo, ciber-humanos

Cada vez é maior a sensação de desinformação e de necessidade de apressar-se e buscar tudo o que não se sabe, não se leu, não se assistiu, não se ouviu e poderá perder-se, deixando-nos desatualizados, fora do contexto de nossa própria sociedade. Ramos (2002, p. 101) considera que há um verdadeiro deslumbre com relação às novidades tecnológicas:

A novidade e a necessidade do novo acabam por se transformar em uma espécie de fetiche, que alimenta de moto próprio toda a contextualização histórica, social e de linguagem que circunda a análise do meio. O eixo da intensa e incessante inovação tecnológica, movido pela própria lógica da realização do valor das mercadorias nas sociedades capitalistas, acaba por absorver autofagicamente a análise.

Ainda, segundo a opinião do autor, o problema não é a transformação em si, mas a obsessão da evolução tecnológica, ou seja, o excesso do novo, influenciado ainda pela tradição positiva do pensamento evolucionista.

Sobre o assunto, Silva (1998, p.21) diz que:

O homem contemporâneo tornou-se refém do culto tecnológico envolvido pelo poder medusado decorrente de seus próprios atos. A noção de um novo tempo real imediato, vertiginoso, fundamenta-se na idolatria da velocidade, transferindo o olhar ocidental a essa nova realidade espaço-temporal. O aceleração das técnicas de transmissão e circulação dos meios simbólicos de produção cultural retratada por Régis Debray nos transporta, segundo ele, a uma mídiasfera, onde essa noção de “meio” reaproxima o homem e as suas relações diante de um valor catastrófico, de pânico, reavivando o sentimento de finitude. Na visão de Debray, o homem é considerado o ser vivo que mais se adapta aos meios, portanto, um ser de cultura. Contudo, o que ele fabrica em suas culturas sucessivas nem sempre se adapta às variações do meio técnico.

Já Lemos (2002, p. 117) propõe outra reflexão a respeito do assunto, baseada nas ideias de Bataille, segundo as quais há duas formas de consumo: uma considerada útil, referindo-se às atividades produtivas, e outra considerada improdutiva, representada pelos momentos de festividades, de excessos. Curiosamente, seriam esses momentos improdutivos que garantiriam o cimento social, o *glutinum mundi* dos alquimistas. O autor ainda reconhece que esse excesso na cibercultura torna possível

(...) viajar por vínculos banais e efêmeros do ciberespaço, produzir vírus, penetrar sistemas de computador, trocar informação frívola em bate papos e grupos temáticos [refletindo] essa orgia de signos que preenchem nossa realidade cotidiana nesse fim de século. (...) não é a falta, nem o excesso, mas a abundância preservada e sem distribuição que representa problemas para o homem e para o planeta.

Ainda no mesmo texto, o autor diz não concordar com intelectuais que criticam o caráter frívolo e de excesso improdutivo da *Internet*, argumentando que “esse espírito conservador está na contramão das práticas sociais da cibercultura”.

A rede mundial de computadores proporciona uma forma diferenciada de comunicação, que não é mais a tradicional mensagem emitida por apenas um emissor e recebida por apenas um receptor, proporcionada pelas cartas, telefones e telégrafos. Também não é a mensagem

unidirecional que atinge grande número de pessoas, mas não permite o retorno imediato de opiniões por parte dos espectadores como a *TV* ou o cinema: na *Internet* uma mesma mensagem emitida é recebida por incontáveis receptores, por diferentes programas ou *sites* de emissão de informações, os quais permitem respostas instantâneas e por grande contingente de pessoas imediatamente e uma nova dispersão de mensagens que atingirão novos leitores e até mesmo os que enviaram a mensagem, em um continuum de divulgação. A respeito desse assunto, Kenski (2008, p. 653) diz que:

As novas formas de interação e comunicação em redes, oferecidas pelas mídias digitais, possibilitam a realização de trocas de informações e cooperações em uma escala inimaginável. Permitem o desenvolvimento de projetos colaborativos complexos e associações inesperadas. *Wikipedia*, *Second Life*, *Craigslist*, *MySpace*, *Bebo*, *Facebook*, *Flickr* são exemplos de espaços virtuais e informais de encontro na *Internet* que permitem a construção coletiva aberta.

Desse modo, as redes telemáticas proporcionam a conexão entre diversos atores em tempo real, os quais podem estar muito distantes entre si e pertencerem a culturas bastante diversas. A produção de textos e de produtos é abundante e ao alcance de todos os usuários da rede, através de lojas que só existem *on line*, na maioria dos casos, ou lojas que além de existirem fisicamente estão se apropriando do espaço virtual também. Todos os que acessam o ciberespaço podem produzir e consumir informações ou produtos, inserindo seus textos, suas imagens, enviando suas informações e também sendo alvo das publicações e propagandas que estão visíveis em todos os sites que visitam.

O ciberespaço está sendo reinventado agora, neste minuto, e daqui a uma hora já será diferente. Todos os sites interativos da rede assim o são, seja um simples sistema de fórum, de answers ou uma Rede Social de grandes proporções, como Facebook ou MySpace. É algo extremamente dinâmico, com novidades a todo momento e para se tornar visível é necessário estar a todo momento atualizando seu perfil da rede social x, enviando mensagens pelo celular para a rede social y, principalmente se o usuário trabalha nas áreas de comunicação e de tecnologia. Ou seja, *interagir* é a palavra de ordem. Por exemplo: as fotografias do *Orkut* parecem ser algo como “veja o que estou fazendo agora”, ou seja, basicamente o registro de um momento. Raras pessoas possuem as fotos das férias do ano passado em seus perfis. Poucos adultos digitalizam algumas de suas fotos de infância e as colocam em seus álbuns, mas entre os jovens esse costume, se existe, é raríssimo. Dayrell (2007, p. 1112) aponta que os jovens têm uma maneira própria de lidar com o tempo, na qual

Há predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre o qual é possível concentrar atenção.

Seguindo esse raciocínio, podemos pensar que a lógica do ato dos jovens de disponibilizar suas fotografias em *sites* de relacionamento também segue a dimensão do tempo presente, tempo no qual, supostamente, as atenções dos jovens estão focadas. Sobre esse assunto, Fischer (2008, p. 680) desenvolveu uma pesquisa com jovens de 15 a 24 anos de Porto Alegre a respeito do assunto *Mídia, Juventude e Memória Cultural* e uma das constatações foi que os jovens consideram um *vício* entrar nos *sites* de redes sociais, como o *Orkut*, ou nos *chats* em tempo real, como o *MSN* e que o fazem muitas vezes para comunicar-

se com pessoas muito próximas, com quem eles têm contato presencial diariamente. Além disso

Tais práticas aparecem associadas a uma curiosa percepção do tempo: um tempo que parece encurtar a cada dia, de tal modo que jovens de 15 ou 18 anos referem-se a si mesmos como pessoas que literalmente “não têm tempo”, sentem-se divididos e fragmentados. A maioria deles revela certa angústia com o tempo, que para todos eles passa rápido demais – angústia que não se separa de outro problema: a necessidade quase incontrolável de estar *up to date* com a mais nova tecnologia (do celular, do PC, do programa de *download* de músicas e materiais audiovisuais, etc.), como se todas as coisas do mundo envelhecessem a cada segundo.

Segundo Silva (1998, p.21), essa necessidade do *novo* não é apenas característica dos jovens, mas do homem contemporâneo devido ao aceleração da técnica de transmissão dos meios simbólicos, o que nos reaviva o sentimento de *finitude*, ou seja, de não ter tempo. Essa necessidade de estar envolvido com tudo, de estar atualizado, de saber o que seus amigos estão fazendo, de saber as notícias dos famosos, de ver os filmes da moda, ler os livros da moda, jogar os games do momento, também está presente na necessidade de publicar fotos no *Orkut* de forma contínua e visualizar os comentários e *posts* no *Facebook* dos amigos, comentando-os, de forma contínua. São atividades demoradas, que tomam tempo e talvez esta seja uma das causas da sensação de *falta de tempo*. Não há tempo para visualizar todas as fotografias que se gostaria, muito menos realizar todos os comentários que se gostaria.

O jovem da atualidade não vê divisões entre sua vida real e sua vida virtual, pois ele as vivencia amplamente e cada qual é parte de sua constituição enquanto jovem. Não há dicotomia, mas complexidade e complementaridade. Dayrell (2007, p. 1110), que trata das culturas juvenis em seus trabalhos, afirma, a respeito delas, que:

A partir da década de 1990 assistimos, no Brasil, a uma nova forma de visibilidade dos jovens, na qual a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada por eles como forma de comunicação, expressas nos comportamentos e atitudes pelos quais se posicionam diante de si mesmos e da sociedade. (...) O mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Nessas práticas, criam novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual além da lógica estreita do mercado, assumindo um papel de protagonistas, atuam de alguma forma sobre seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Significa dizer que, no contexto da diversidade existente, a condição juvenil é vivenciada por meio da mediação simbólica, expressa nas mais diferentes expressões culturais. Longe dos olhares dos pais, educadores ou patrões, mas sempre tendo-os como referência, os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens.

E algumas das formas possíveis de experimentar-se os recursos desse ciberuniverso frenético e multifacetado são publicar imagens fotográficas, jogar on line, comunicar-se remotamente, enviar mensagens, assistir vídeos feitos nos mais diferentes lugares por pessoas que não se conhece e nunca imaginou-se conhecer. Os diferentes aparelhos que acessam a rede mundial de computadores são multitarefa e, por isso, permitem ser utilizados de diferentes formas comunicativas e permitem que tudo seja arquivado nele próprio ou de forma remota. Quando se quer saber algo não mais se pesquisa: acessa-se o Google. E tudo está na “Nuvem”.

2. Memórias Computacionais X Geração sem memória?

Mantellato (2011, p. 123) realizou uma pesquisa sobre como os jovens utilizam-se das fotografias digitais e sobre como é a sua relação com elas.

Segundo essa pesquisa, o tempo que as fotografias publicadas em sites de relacionamento varia de seis meses a quatro anos, ou ainda, por tempo indeterminado.

Afirmado essa falta de definição de um período exato de exposição aparece, na pesquisa citada, (p. 122) a explicação de uma das jovens pesquisadas “eu deixo as fotos no *Orkut* até na hora em que eu vejo que ninguém mais se interessa por elas”, ou seja, até quando nenhum de seus amigos a comenta ou visualiza mais. Essa resposta atesta que as imagens são enviadas para o *Orkut* para que os próprios amigos possam vê-las e comentá-las, utilizando-se de fato do *site* como uma Rede Social: um *site* cujo objetivo é a interação entre as pessoas (Recuero, 2009, p. 24).

Ao se observar tantos arquivos que são enviados diariamente para *sites* de Redes Sociais e para a *Internet* de forma geral, pode-se questionar sobre o que é feito com essas imagens quando são retiradas do *site* onde estão hospedadas. São armazenadas? São apagadas? São arquivadas em alguma mídia removível? Essa pergunta também foi realizada na pesquisa e apenas uma pessoa respondeu que exclui todas as imagens. Os outros entrevistados – no total de 17 – dizem guardar todas as fotografias em pastas no próprio microcomputador ou em *cd*. Dois chegaram a mencionar que adotavam o procedimento de gravar em pastas no micro – opção que recebeu nove respostas –, mas já perderam muitas fotografias e por isso preferem gravar em *cd* atualmente, opção esta que recebeu sete escolhas.

Também foi perguntado se é possível que alguma imagem que já foi retirada do *Orkut* seja enviada novamente para o mesmo *site* e dezesseis jovens responderam que sim, já aconteceu. Os motivos desse reenvio variam bastante. Pode ser para atender ao pedido dos amigos, ou por organizar álbuns de recordação das pessoas, dos lugares, dos momentos passados ou ainda por simples mudança de opinião a respeito daquelas imagens que uma vez foram rejeitadas em seus critérios de escolha, mas agora mudaram de status e estão sendo aprovadas novamente. Se essas fotos não estivessem arquivadas em algum lugar, elas não poderiam ser resgatadas, o que comprova as afirmações da questão anterior.

Dessa forma percebe-se que não se trata de uma geração sem memória e nem que as fotografias que registram não têm mais importância do que um momento fugaz. Elas têm tanta importância que podem ser lembradas por pessoas que as viram, podem ser recuperadas em seu próprio arquivo pessoal e disponibilizadas novamente para os que quiserem ver em suas páginas pessoais do *Orkut*, assim como podemos retirar e acrescentar fotografias em nossos álbuns de família ou de viagens. Huysen (apud Fischer, 2008, p. 674-675) afirma que “a obsessão pela memória vivida nas últimas décadas em nossa cultura, está diretamente relacionado ao bombardeio de informações a que somos submetidos e, conseqüentemente, ao medo do esquecimento”. Com base nessa ideia, Fischer (op. cit.) afirma que os jovens de hoje vivem um paradoxo, pois estão “amarrados ao presente, mas idealizando o passado dos pais; angustiados com a falta de tempo, mas deliciados com a instantaneidade e a rapidez da comunicação”. E podemos dizer que assim estamos todos nós, independente da idade.

Portanto, ainda que os jovens gostem e utilizem as diversas novidades tecnológicas, se preocupem com as últimas novidades da moda, eles ainda se importam com o passado e em guardar seus registros fotográficos como formas de lembrar-se do que aconteceu, e até mesmo com o passado das gerações anteriores, como as das décadas de 70, 80 ou 90, tratando como sua a geração de seus pais e sentindo saudades daquilo que não viveram e idealizam que seria melhor do que a sua (FISCHER: 2008, p. 680-681). Essa não é uma atitude de quem não se importa em cultivar a memória e a respeitá-la. Portanto, não se trata de uma geração “sem memória”. Apenas, a partir desse contexto histórico e da dinâmica que temos vivido nas

últimas décadas, não há como esperar que o cidadão do século XXI não seja fragmentário e multimodal em qualquer contexto em que se encontre.

Ainda como prova da importância que os jovens dão a determinadas imagens, ao responderem se a Instituição escolar em que estudam aparecem em suas fotografias (op. cit, p. 119-120), apenas dois alunos responderam que a escola não aparece em momento algum em suas fotografias. Já os outros quinze confirmaram que a escola aparece sim e as afirmações de “apenas como cenário” ou “como o lugar onde estão meus amigos” foram uma constante. De certa forma a segunda questão foi respondida como forma de explicar a negativa ou a afirmação da primeira resposta: sete alunos responderam que não, a escola nunca foi o assunto principal de suas imagens, contra dez que disseram que sim, principalmente durante as comemorações de final de ano, em especial ao final da 8ª série, como recordação da escola e dos amigos ou ainda durante eventos, como festas juninas, ou até mesmo durante a proposição de algum trabalho escolar.

A respeito desse tema, foi interessante analisar alguns comentários mais detalhados a respeito do que os motiva a fotografar em sala de aula e na escola como um todo: a entrevistada de número 1 diz que, apesar de a escola nunca ter sido o tema principal de suas fotografias, ela “é o cenário perfeito para as fotos mais criativas, porque é onde estão reunidos todos os amigos, pessoas, grupos e estilos”. O comentário da entrevistada de número 13 reafirma essa ideia, quando diz que a escola, enquanto cenário, “serve pra ser uma amostra das amizades que conquistei”. Esses comentários vêm ao encontro da citação de Dayrell já mencionada no capítulo 4: O tempo do encontro dentro de uma escola é muito curto, sendo principalmente os horários do intervalo, da entrada e da saída. Dessa forma “na medida em que a escola não incentiva os encontros, ou ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão” (1996, p. 149). E também corrobora a seguinte afirmação de Charlot (2005, p.55): “Uma grande parte dos alunos ama ir à escola: para encontrar os colegas”.

Dessa forma, realizar as fotos na escola pode ser torná-la um grande laboratório imagético, com variadas possibilidades de registro e utilização, além de ser um processo de socialização com os próprios colegas e amigos presentes no ambiente escolar.

Já a entrevistada de nº 10 diz que sim, a escola foi tema de suas fotografias com a finalidade de “ter recordações da escola”, mas não menciona seus amigos. No entanto, não é difícil perceber que o ato de ter recordações de um lugar implica em recordar aqueles que ali convivem, não somente os colegas, mas o corpo docente e de funcionários em geral. E quando se trata de fotos das turmas que estão se formando, em clima de despedida, já no final do ano letivo, não há razão para a escola, enquanto instituição, proibir essas fotografias, o que, em geral, é até incentivado para que as imagens sejam utilizadas durante a formatura ou organização de álbuns dos formandos daquele ano. Mas, ao observar as fotos publicadas no *Orkut* dessa jovem, percebemos que as únicas fotografias relacionadas à escola são imagens registradas durante duas visitas a faculdades promovidas pela escola. Muitas imagens de recordações de seus amigos estão presentes, inclusive um álbum com o título *Antigamente...*, mesmo que ela tenha apenas 17 anos. Nesse álbum de lembranças estão presentes fotografias dela com parentes, em viagens e com seus amigos de escola quando ela era um pouco mais nova, com cerca de 13 – 14 anos, mas nenhuma fotografia foi registrada na escola. Talvez ela tenha essas imagens da escola, mas não as publicou na *Internet*, ou até já as retirou, depois de um tempo de exposição.

Interessante é notar a presença desse álbum intitulado *Antigamente...*, pois aqui se percebe o que Fischer (2008, p. 679) chama de “saudosismo precoce”, baseado em suas pesquisas com jovens de Porto Alegre, conforme já mencionado. A autora diz que

estudantes de 15 a 16 anos repetem tranquilamente a expressão “no meu tempo” “como se fossem já pessoas maduras e saudosas de uma juventude vivida “anos atrás”. (...) Simultaneamente, eles expressam angústia com o “pouco tempo” de que dispõem; da mesma forma, em muitos depoimentos a ideia de “fazer alguma coisa” vem necessariamente associada a “fazer alguma coisa produtiva”. Nesse sentido, ver *TV*, comunicar-se pela *Internet*, jogar no computador, tudo isso é percebido como “não fazer nada”.

Dessa maneira, a entrevistada de número 10 também demonstra sentir saudades de um passado recente, ao referir-se a ele como *Antigamente*. Ao responder que tinha fotografias da escola, ela respondeu que sim porque queria “ter recordações da escola”, mas ao observar suas imagens percebe-se que ela tem fotografias de recordação de seus amigos e familiares. Talvez ter recordações da escola seja muito próximo de ter recordações do tempo da convivência dela com seus amigos dentro da escola, por isso apenas eventos externos estejam publicados em seu Álbum, afinal os amigos estavam ali. De toda forma, é uma preocupação em ter o registro como suporte da memória, para recordar-se do que viveu, já que em tão tenra idade ela se preocupa com o *antigamente*. Como lembra Kossoy (2005, p. 40) “fotografia é memória e com ela se confunde”.

Nesse sentido, percebe-se que não estamos vivendo em uma época de “desmemoriados”, mas uma fase de transição em que apropriar-se das memórias eletrônicas é importante contudo, sem deixar de valorizar o registro, o texto, seja visual ou escrito, como suporte e expressão da memória e da história humana.

É interessante ainda ler a resposta da entrevistada de número 17: “Eu tenho álbuns de fotos de amigos, de lugares, de ídolos. Como apaixonada por fotografia afirmo que é uma das melhores formas de se conservar momentos e lembranças especiais”. Por essa afirmação é possível perceber que as fotos que os jovens registram não são apenas distrações momentâneas, pois fazem parte de suas *lembranças* e de seus *registros* pessoais, reafirmando o que Fischer chama de *Saudosismo Precoce*, já referenciado. Não são registros efêmeros, pelo menos não em sua totalidade. A afirmação da jovem corrobora novamente o que diz Kossoy (2005, p. 40): “Fotografia é memória e com ela se confunde. O estatuto de recorte espacial-interrupção temporal da fotografia se vê rompido na mente do receptor em função da visibilidade e “verismo” dos conteúdos fotográficos”.

Cada jovem procura criar seu estilo e seguir seu modelo de registro. Não há limitação de tempo, não há preocupação com desperdício do material, com o tamanho de seu registro ou com sua linguagem – escrita, imagem estática ou em movimento, pois a “nuvem” tudo suporta. É só escrever e postar, corrigir, alterar, comentar, mirar, apertar o botão, verificar o resultado, manter o registro até que se possa analisá-lo com maior critério no computador ou apagá-lo, se é decidido que o processo falhou.

3. Escola, virtualidade e o tempo escolar

Apesar de toda a aceleração temporal em que vivemos, a qual estimula a própria indústria a uma mecânica de envelhecimento precoce do produto (SILVA: 1998, p. 18), fazendo com que até mesmo os jovens se sintam afetados, provocando uma onda saudosista, é perceptível, através das declarações listadas, que eles continuam gostando de fotografar seus amigos e também de serem fotografados com o grupo, de guardar essas imagens e de organizar sua própria coleção de fotos de assuntos diversos, ainda que virtual. Como esses amigos estão na escola, é nesse ambiente que grande parte das fotografias são realizadas. Acredito que, de fato, a comparação com o caderno de recordações dos jovens da década passada é conveniente, pois o mesmo também circulava na escola espontaneamente, passando de mão em mão, recebendo declarações de amizade, mensagens, versos, assinaturas,

fotografias e lembranças, tendo a função primordial de ser guardião das recordações daquele ano e *start* da lembrança daqueles com quem se conviveu. Mas a diferença é que este não era proibido, pelo contrário: o caderno de versos e o diário eram até estimulados, já que utilizavam a escrita, que é a linguagem padrão da escola, em contraste com as linguagens visual e oral, como já visto nas análises de Certeau (2003, p. 222) e Barbosa (2007, p. 1065), utilizadas pela linguagem fotográfica e pela música dos aparelhos de mp3, trazendo para dentro da escola partes da cultura juvenil que a escola não aceita. Como nos mostra Barbosa (2007, p. 1076):

Estamos cotidianamente referindo a importância de se compreender a diversidade, mas continuamos operando em uma escola que tem um currículo único – desatualizado, empobrecido, fragmentado –, onde as práticas pedagógicas remetem a seculares tradições. As crianças não são as mesmas, os conhecimentos também não. E o mundo? Bem, o mundo mudou. O meio é a mensagem, já afirmava Marshall McLuhan em um título de livro na década de 1960. Não é possível separar a cultura escolar como mensagem dos meios para democratizá-las (McLuhan & Staines, 2005). É preciso incorporar na escola possibilidades de realizar a educação através de práticas diferenciadas, de outras formas de socialização, não apenas as colonizadoras.

Os jovens estão tentando impor-se e levar sua cultura e seus saberes para dentro do ambiente escolar, conforme imagens analisadas no próximo capítulo. Resta saber quanto tempo ainda demorará para a escola transformar o discurso a respeito da aceitação da diversidade em prática.

A escola é o espaço da escrita por convenção, já que se escreve e se lê muito pouco na escola da atualidade. A oralidade ocupa muito espaço, mas é um falar redundante de todos os atores do processo educativo. O ensino do falar deveria ter mais espaço nesse ambiente, como aponta Roberts (apud CERTEAU: 1995, p. 126) “Os sistemas escolares em geral se preocupam mais em ensinar e escrever do que ensinar a falar... Ora, é indiscutível que falar é a realidade fundamental, da qual a escrita é uma simbolização secundária”. O falar, enquanto explicação, ainda existe dentro da escola, quando o tagarelar constante e redundante o permite, com a finalidade de que os alunos possam entender os conteúdos. Mas e o falar enquanto objeto de estudo e aprendizado? Não se quer dizer aqui que a retórica deveria voltar aos compêndios escolares, mas que a oralidade não deveria ser esquecida por completo, como está no momento atual, e que ficasse claro o que Robert (apud CERTEAU, op. cit.) afirma: a escrita é uma simbolização do oral, não o contrário. A escrita engessa a oralidade, postulando regras que esta não segue, já que a língua é viva e muito mutável. Quando se dá maior importância à linguagem escrita, em detrimento da oral, ambas acabam valoradas, como se esta obedecesse às leis daquela e, por isso, seria subalterna, inferior, menos importante. No embate fotografia e escrita, também pode acontecer esse engessamento: a legenda, quando mal colocada, fixa apenas uma maneira restrita de interpretação da imagem, quando, na realidade, uma fotografia é polissêmica e pode ser interpretada de diversas formas, sem fixidez.

Fazendo parte desse cenário, as máquinas fotográficas, os celulares e os aparelhos que reproduzem músicas em formato mp3 estão cada vez mais presentes nas mãos dos alunos que as frequentam, mesmo que não sejam bem quistos e estejam no campo onde a cultura escrita deveria reinar. Estes aparelhos não são materiais escolares e não são bem aceitos no ambiente escolar por boa parte dos profissionais que ali trabalham, cujo instrumento de ensino é a linguagem escrita, não a oral ou a visual. Certeau (2003, p. 222) afirma que:

A instituição dos aparelhos escriturísticos da “disciplina” moderna indissociável da “reprodução” possibilitada pela imprensa foi acompanhada pelo duplo isolamento do “Povo” (em relação à “burguesia”) e da “voz” (em relação à “escrita”). Daí, a convicção que, longe dos poderes econômicos e administrativos, “o Povo fala”. Palavra ora sedutora, ora perigosa, única, perdida, (malgrado violentas e breves irrupções), constituída em “Voz do povo” por sua própria repressão, objeto de nostalgias, controles e sobretudo imensas campanhas que a rearticularam sobre a escritura por meio da escola.

A escola, domínio da cultura escrita, ainda não soube abrir-se a outras formas de cultura e, talvez por isso, iniciativas que tomem por base a oralidade e as imagens não são acolhidas: criou-se a crença arraigada de que a escola não é o seu lugar, o que perdura ainda hoje. Como afirma Certeau (2003, p. 224) o povo perdeu sua voz já que “oral é aquilo que não contribui para o progresso”, enquanto o escrito é “aquilo que se aparta do mundo mágico e da tradição”, portanto, das credices, costumes, causos e conhecimentos ancestrais passados de geração em geração e preservados como tesouros da história familiar. São costumes cada vez mais diluídos na cultura escrita, em uma época em que pouco se valoriza o conselho dos “mais velhos” e em que “aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora” (CERTEAU: 2003, p. 227), acrescentando-se *consumista*. A alfabetização da sociedade a deixa pronta para ocupar os postos de trabalho que não necessitam de conhecimentos especializados e os insere na lógica do consumo de massa, diluindo cada vez mais sua voz e não proporcionando uma aquisição da linguagem escrita que seja alavanca de sua autonomia enquanto leitor e escritor de sua língua, posto que insuficiente. Nesse contexto, as imagens e a música surgem como “voz” do povo novamente, voz dos jovens dentro da escola.

O jovem está no cerne desta questão, entre os seus próprios motivos para estar na escola, entre o interesse de trabalhar e de ser auto-suficiente financeiramente, sabendo que a sociedade cada vez mais cobra sua ascensão educacional e profissional incessantemente, sem levar em consideração sua idade escolar, sua inexperiência e suas próprias escolhas. Para Sarlo (2000, p. 39):

A cultura juvenil, como cultura universal e tribal ao mesmo tempo, constrói-se no marco de uma instituição tradicionalmente consagrada aos jovens, que está em crise: a escola, cujo prestígio se debilitou tanto pela queda das autoridades tradicionais quanto pela conversão dos meios de massa no espaço de uma abundância simbólica que a escola não oferece. As estratégias para definir o permitido e o proibido entraram em crise.

O “aparelhamento juvenil” – onipresença de celulares, máquinas fotográficas digitais, notebooks e netbooks, entre outros, são marcas da cultura da atualidade e, como tais, são a forma de se sentir “parte de seu tempo”, ou “pertencente ao grupo”, pois, como afirma Dayrell (2007, p.1110):

Jovens ostentam os seus corpos e neles as roupas, as tatuagens, os piercings, os brincos dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente o MP3 e o celular.

Dayrell (2007, p. 1112) aponta ainda que para o jovem

Há predomínio do tempo presente, que se torna não apenas a ocasião e o lugar, quando e onde se formulam questões às quais se responde interrogando o passado e o futuro, mas também a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e sobre a qual é possível concentrar atenção. E mesmo no tempo presente é possível perceber formas diferenciadas de vivenciá-lo, de acordo com o espaço: nas instituições (escola, trabalho, família) que assumem uma natureza institucional, marcada pelos horários e a pontualidade; ou aqueles vivenciados nos espaços intersticiais, de natureza sociabilística, que enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando experimentam uma ilusão libertadora, longe do tempo rígido da escola ou do trabalho.

Dessa forma, percebendo maneiras diferentes de vivenciar o tempo presente de acordo com o espaço ainda que estejam nas instituições que exigem cumprimento dos horários e a pontualidade, o jovem cria brechas ou as encontra para deixar seu registro e marcar que é jovem e transgredir as regras das instituições, mesmo que levemente, ainda é sua marca constituinte.

Segundo o autor, esses momentos “enfatizam a aleatoriedade, os sentimentos, a experimentação. Esses espaços são vivenciados preferencialmente à noite, quando experimentam uma ilusão libertadora da escola ou do trabalho”. Ou seja, uma libertação daquilo que é regrado, com hora marcada a fim de que sua atitude criativa se expanda, mesmo que ainda dentro de uma instituição, talvez como momento de fuga do ambiente, talvez como forma de ocupar-se com alguma atividade prazerosa dentro de um local de total desprazer, talvez como forma de suportar as regras e tensões escolares: o fato é que na sala de aula estão os aparelhos de *MP3*, os celulares e, conseqüentemente, as câmeras fotográficas nos momentos criados para se viver como se estivessem livres das regras, só por aquele breve instante da utilização do equipamento.

É uma forma também de deixar o ambiente escolar um pouco mais jovem, com a cara e o estilo do jovem. Cada adolescente tem um motivo para estar na escola segundo pesquisa desenvolvida por Dayrell (1996, p. 144) ao responder questões sobre o significado da escola, os jovens dizem que é o lugar de encontrar e conviver com os amigos, o lugar onde se aprende a ser “educado”, o lugar onde se aumentam os conhecimentos, permite-se conseguir um diploma e ser aprovados em concursos, visando o mercado de trabalho. Dessa forma, percebemos que diferentes objetivos possibilitam diferentes comportamentos no território escolar e a tecnologia faz parte dessa relação, desse aprendizado e da construção do ser jovem, e mesmo do ser humano de qualquer idade no momento histórico atual. Como afirma Dayrell (1996, p. 147) “Os alunos, porém, se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade”. Por isso, os jovens estão criando sua forma de lidar com sua condição jovem, com seus anseios de liberdade mesmo durante os momentos em que devem conviver no ambiente regrado que é a escola. A máquina fotográfica e os aparelhos tecnológicos em geral são apenas instrumentos utilizados nesses momentos de fuga do cotidiano regrado e, ao mesmo tempo, de afirmação de sua identidade de jovem.

Ainda, segundo o autor, a escola não favorece o encontro dos alunos. O tempo do encontro é muito curto, sendo principalmente os horários do intervalo, da entrada e da saída. Dessa forma “na medida em que a escola não incentiva os encontros, ou ao contrário, dificulta a sua concretização, ele se dá sempre nos curtos espaços de tempo permitidos ou em situações de transgressão” (Dayrell: 1996, p. 149). Se um dos objetivos dos jovens ao frequentarem a escola é o encontro e a convivência com seus amigos e isso lhes é negado pela própria estrutura organizadora do ambiente escolar, de alguma forma eles procurarão as brechas, os

espaços, os fugidios momentos para alcançarem seus objetivos e os equipamentos tecnológicos entram em ação para dar vazão aos seus interesses.

Ainda, segundo Dayrell, a sala de aula é também um espaço do encontro, mas com características próprias: “é a convivência rotineira de pessoas com trajetórias, culturas, interesses, que passam a dividir um mesmo território, pelo menos por um ano” (Dayrell: 1996, p. 149). É um espaço dividido por alunos que têm diferentes objetivos, por vezes contraditórios – como conversar no momento em que os outros querem prestar atenção na explicação do professor – e que não escolheram seus companheiros de trajetória, mas que ali estarão pelo menos durante aquele ano todo.

A vivência do tempo da sala de aula e do tempo do intervalo são experiências distintas: este passa rápido, com vários eventos ocorrendo ao mesmo tempo e os alunos tendo liberdade para se envolver nos quais quiserem. Já aquele é regrado, delimitado, orientado a um “fazer contínuo”, num processo de disciplinação (Dayrell: 1996, p. 150). Os jovens alunos gostariam de utilizar seus equipamentos tecnológicos durante ambos os momentos, sinalizando que seus usuários podem querer transformar um pouco de seu tempo regrado – a aula – em tempo de liberdade, de espontaneidade. Não querem ser controlados pelo ambiente que devem frequentar e criam momentos de escape da pressão que o convívio escolar traz, seja ouvindo uma música, seja fazendo uma foto, as quais são funcionalidades do celular que cotidianamente carregam consigo.

Assim que surge um tempo, uma brecha nas atividades escolares, uma ruptura no cotidiano escolar e ali é inserida a fotografia, a música digital, a chamada de celular, a mensagem de texto, o programa de TV digital, o jogo de futebol que está acontecendo enquanto se está na aula. Evidência de que a vida “virtual, tecnológica” não é separada da vida “real”, como mencionado no início desse texto: o jovem não vê essa dicotomia: a vivência por completo, o tempo todo, agora.

Considerações finais

Os jovens do atual momento histórico vivenciam sua condição juvenil através da interação com a tecnologia por prazer – pois todos, independente da idade, temos uma relação com o tecnológico, mas muitas vezes por obrigação e por necessidade – : ouvir música o tempo todo, jogar no video game ou jogos on line, fotografar o tempo todo, escrever mensagens o tempo todo (no celular, no msn, no blog, no Twitter, no e-mail, no Orkut...), assistir filmes, seriados, desenhos, novelas, propagandas e tudo o mais que existir no You Tube e na TV, em DVD, em blu-ray o tempo todo. Consequentemente, ler e escrever o tempo todo, ainda que não se escreva o que a escola espera que eles escrevam, ainda que não leiam o que a escola espera que eles leiam, mas estão lendo/escrevendo. Como afirma Certeau (1994, p. 225-226):

(...) a página em branco [é] um espaço “próprio” [e] circunscreve um lugar de produção para um sujeito e (...) aí se constrói um texto. Fragmentos ou materiais linguísticos são tratados (usados, poder-se-ia dizer) neste espaço, segundo métodos explicitáveis e de modo a produzir uma ordem, (...) tendo como alvo uma eficácia social.

Nos escritos dos jovens existe uma função social e também uma ordenação lógica coerente para seus pares, pois se não houvesse não seria comunicação, não seriam mensagens inteligíveis. Ainda assim essa forma de escrita e divulgação de mensagens custa a conseguir seu espaço enquanto forma legítima de comunicação escrita. Em seu dia a dia os jovens constroem sua identidade a cada mensagem enviada, a cada fotografia publicada, mesmo que inconscientemente. Se é a música, o teatro ou a dança o meio pelo qual os jovens se agrupam,

se mobilizam, tornam-se protagonistas de sua vida, como afirma Dayrell, atualmente também o é a fotografia, os vídeos e os meios de expressão *on line*. Como lembra Varela (apud BARBOSA: 2007, p. 1061)

a ideia de que a escola é a “única” instituição educativa e que os conhecimentos por ela transmitidos também são os legítimos pode também ser analisada como uma estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado legítimo e oficial, em detrimento de outros, os populares, desqualificando assim outras formas de cultura e estilo de vida.

Já Lahire (apud BARBOSA: 2007, p. 1061) afirma que “a escola tem sido a instituição central para veicular, de forma homogênea, a cultura considerada “legítima” e para desconsiderar as culturas “não legítimas”, isto é, não-hegemônicas. Escola como local da escrita por excelência que tem como finalidade veicular os conteúdos legítimos do conhecimento hegemônico em detrimento das culturas locais: não aceitará de pronto a manifestação espontânea de jovens que querem utilizar suas máquinas fotográficas, seus aparelhos de celular e seus mp3 em suas dependências. Ainda assim, os jovens estão canalizando para as imagens que registram e publicam na *Internet* características de seu mundo, de seu comportamento, de sua forma de se comunicar. Estão construindo a sua própria forma de ver, selecionar, escrever, registrar e divulgar seu mundo através de imagens. A condição de ser jovem atualmente muitas vezes perpassa o fato de ser fotógrafo de si e de seus pares. Canclini (2008, p. 44) diz que:

o celular torna os jovens independentes dos pais, porque estes deixam de saber exatamente onde aqueles estão e o que fazem com seus corpos. Para os jovens, torna-se um recurso para novas experiências corporais e de comunicação. Mais do que a localização, importam as redes. Mesmo sentado, o corpo atravessa fronteiras.

A sensação de excesso de informações, de novidades tecnológicas, da necessidade de estar informado parece ser uma constante para as pessoas de todas as idades e, portanto, não seria diferente com relação aos jovens. Ainda assim, a preocupação com um passado mítico, onde as coisas seriam mais fáceis e românticas, presente nas referências saudosas de um passado recente, permeiam os discursos até mesmo de adolescentes. Talvez frutos de uma era em que tudo corre vertiginosamente e, por isso, deve ser registrado, fotografado, guardado em imagens digitais, para que nada se perca. E gera-se um saudosismo do que acabou de acontecer ou do que não se viu, posto que acontecido décadas antes do próprio nascimento. Supervalorização da memória? Talvez, mas indica que lembrar-se e recordar ainda é importante.

No mesmo ambiente virtual em que múltiplas vozes silenciosas conversam através de suas escritas, as imagens fotográficas são publicadas. Redes através das quais os usuários discutem sobre múltiplos assuntos e sobre múltiplos produtos, principalmente da cultura jovem e através das quais publicam suas imagens cotidianas para que os amigos mais próximos possam ver-se, ver outras pessoas e comentar as imagens do outro, para depois fazer o mesmo com as próprias imagens. Têm-se, teoricamente, o mundo todo para se pesquisar, mas visualiza-se o álbum de fotos dos amigos com quem se convive proximamente, diariamente. E, ao mesmo tempo, há pessoas que não se inserem nesse processo, não tem necessidade premente ou possibilidade para inserir-se. Novas formas de exclusão: por opção, por impossibilidade, por não saber buscar as diferentes fontes com as quais se pode trabalhar. Local em que uma multiplicidade de falares recorrentes se entrelaçam e no qual é difícil encontrar a informação que se busca, a fotografia que se almeja. Encontram-se muitas

informações sobre os mesmos assuntos, sobre o que culturalmente é hegemônico, mas muito pouco sobre o que é local, específico, ainda considerado *marginal*. Formas de exclusão, ou de tentativa de excluir, apagar, na aparente democracia de falares da cibermídia.

Formas de aprender que se combinam e se entrelaçam, na virtualidade e na vida real: Escrita – Visualidade – Oralidade. Formas de aprender que ainda não estão presentes na escola, enquanto objetos de estudo de fato – nem mesmo a escrita.

Como afirma Dayrell (1996, p. 160):

Os alunos parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante em espaços e tempos que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo. Independente dos objetivos explícitos da escola, vem ocorrendo no seu interior uma multiplicidade de situações e conteúdos educativos que podem e devem ser potencializados.

E os jovens estão tentando criar brechas para ressignificar o que aprendem dentro e fora dos muros escolares: são *bricoleurs*, como diria Claude Lévi-Strauss (Turkle apud CAPPARELLI, 2002, p. 142). Organizam homenagens com seus textos, com suas imagens, retrabalham suas cores, utilizam letras de músicas, consideram-nas parte de suas lembranças e de seu cotidiano, em seus textos, em seus eventos (como “Festa Flashback”, e semelhantes). Ora expressam-se em poses, como se modelos fotográficos fossem e ora escrevem poemas e os publicam nas malhas da virtualidade! Navegam vetiginosamente nas novidades, mas não quebram o vínculo com seu passado: lembrar é importante, mas sem deixar de viver, de conhecer, de experimentar. Parecem seguir a risca o provérbio que diz “Lembrar é viver duas vezes”. E não são apenas “desmemoriados”, mas seletivos: retém o que consideram importante, e esta é a dificuldade da educação formal: como provar e transformar seus conteúdos em *importantes* para os alunos ponto deles não quererem se esquecer do que ali aprenderam?

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas: Cedes, vol. 28, nº 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

_____. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CAPPARELLI, Sérgio. Infância digital e cibercultura. In: PRADO, José Luiz Aidar. **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Campinas – SP: Papyrus, 1995.

_____. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____ (org.) **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

COUCHOT, Edmond. Da Representação à Simulação: Evolução das Técnicas e das Artes da Figuração. In: PARENTE, André (org.) **Imagem-Máquina: A Era das Tecnologias do Virtual.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, v. 28, n. 100, p. 1105 a 1118, 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>> .

_____ A Escola como espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Juventude e memória cultural. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, vol. 29, nº 104 - Especial, p. 667-686, out. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, vol. 29, nº 104 – Especial, p. 647-665, out. 2008.

KOSSOY, Boris. Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia. In: SAMAIN, Etienne (org.). **O Fotográfico.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005.

_____ **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.** 3ª ed. Cotia – SP: Ateliê Editorial, 2002.

LEMOS, André. Aspectos da cibercultura – vida social nas redes telemáticas. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LÉVY, Pierre. **A Conexão Planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência.** São Paulo: Ed. 34, 2001

_____ **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

_____ **As tecnologias da inteligência.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MACHADO, Arlindo. A fotografia sob o impacto da eletrônica. In: Samain, Etienne (org.). **O Fotográfico.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005.

_____ O sujeito no ciberespaço. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

MANTELLATO, Joana D'Arc Mariano. **Jovens e a fotografia digital: como adolescentes estão construindo sua relação com a fotografia em seu cotidiano, intermediados pelo site de relacionamentos Orkut.** 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação - Campinas, 2011, disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>

PARENTE, André (org.). **Imagem Máquina: A Era das Tecnologias do Virtual.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

RAMOS, Fernão Pessoa. Sobre a divergência dos meios e as imagens maquínicas. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SAMAIN, Etienne. Um retorno à *Câmara Clara*: Roland Barthes e a Antropologia visual. In Samain, Etienne (org.). **O Fotográfico.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec/Senac, 2005.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SILVA, Arlindo Machado da. A morte do interlocutor: por uma crítica irônica da mídia. In: PRADO, José Luiz Aidar (org.). **Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa à cibercultura.** São Paulo: Hacker Editores, 2002.

SILVA, Rafael Souza. Anestesia dos Sentidos: A fronteira entre vida e morte da informação. In: SILVA, Ivani Ribeiro da (org.). **Leopoldianum Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos.** Ano I, Nov. 1998, Nº. 3.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramentos na Cibercultura. In: **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Campinas: Cedes, vol. 23, nº 81, p. 143-160, dez. 2002.

O PROCESSO DE LEITURA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO: UMA INTERPRETAÇÃO DE SEUS POSICIONAMENTOS FRENTE A TEXTOS EM LÍNGUA INGLESA

Liliane Mantovani¹

Resumo

No Brasil, são poucas as pesquisas que investigam a prática do Letramento Crítico (LC) relacionada a professores (em formação) de língua estrangeira (REIS 2008) bem como de sua prática pedagógica. Recebendo diversas definições que variam desde a sua semelhança com a leitura crítica até concepções que atribuem sentido de acesso, inclusão e transformação (CORADIM 2008), este estudo apresenta e discute os posicionamentos que graduandos da última série do curso de Letras Estrangeiras Modernas da UEL (Universidade Estadual de Londrina) adotam enquanto leitores de textos escritos em língua inglesa. Os dados desta pesquisa, coletados através de um questionário, são analisados pela ótica da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2003), cuja teoria nos permite estabelecer uma relação entre texto, ideologia e relações sociais. Espera-se, com este estudo, compreender as concepções de leitura empregadas por estes sujeitos bem como se seus posicionamentos enquanto leitores refletem aspectos que contribuem para o (des)estabelecimento de situações de desigualdade, manutenção de poder, dominação e exploração.

Palavras-chave

Leitura; língua estrangeira; professores.

¹ PG – UEL – lilianemantovani@yahoo.com.br.

1. Objetivos

O presente trabalho relata resultados parciais de uma investigação sobre as concepções de leitura de graduandos da última série do curso de Letras Estrangeiras Modernas da UEL (Universidade Estadual de Londrina). Na referida pesquisa, consideram-se os posicionamentos expressos por escrito desses graduandos. Mais especificamente, procuro analisar o(s) perfil(perfis) de leitor desses alunos ao se depararem com textos em língua inglesa. Nesse sentido, ao se contrastar diferentes textos na língua-alvo, suas interpretações e apreensões são exploradas quanto aos seus pontos convergentes e divergentes.

Em particular neste artigo, os resultados enfatizados são: a relação que esses sujeitos pesquisados estabelecem com o texto (verbal e não verbal) que lhes é apresentado está intimamente ligada com a concepção de linguagem que possuem.

2. Contextualização

Esta pesquisa se insere em um contexto de ensino superior – a Universidade Estadual de Londrina -, que oferta o curso de Letras, a partir do ano de 2009, na modalidade Licenciatura com habilitação em Língua Inglesa e respectivas literaturas. Atualmente, são ofertados dois turnos: vespertino e noturno, cada um com 20 vagas. Vale ressaltar que o ingresso no referido curso se dá por meio do exame vestibular, com opção pela língua estrangeira da habilitação.

Como objetivos do curso, tem-se a formação de professores críticos e reflexivos capazes de atuarem na área proposta pela habilitação, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, aliando sua formação teórica com a prática profissional. Assim, o perfil do aluno é o de um profissional crítico, capaz de lidar com recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos em um meio democrático de educação, sem perder o interesse de investigação de seu objeto de estudo/de sua prática educacional.

O projeto de onde se originam os dados aqui analisados situa-se no campo do Letramento Crítico, terreno aberto às práticas de ensino, de aprendizagem e de investigação e que ainda conta com poucas pesquisas no âmbito da língua estrangeira no Brasil (REIS, 2008; CORADIM, 2008; D'ALMAS, 2011).

3. Justificativa

A decisão de investigar sujeitos desta série se deu justamente pelo fato de estarem cursando o último ano da graduação, ou seja, ao mesmo tempo em que já passaram por três anos de estudo, estão em seu último ano de formação inicial (portanto, já vivenciaram a prática de ensino na disciplina de estágio em língua inglesa).

Além disso, por estar inserida na área do LC, esta prática de pesquisa é aqui encarada como contribuição às pesquisas já veiculadas anteriormente neste mesmo âmbito (CAMARGO, 2011; LOPES, 2011), as quais investigam pressuposições de professores em formação sobre os pressupostos teóricos do campo já mencionado.

4. Coleta de dados

Os dados cuja análise será aqui relata foram cedidos pela professora Doutora Simone Reis, orientadora desta investigação. A coleta de dados, realizada no primeiro semestre de 2011, ocorreu após aplicação de instrumento-piloto a um voluntário. Dessa forma, procurou-se eliminar possíveis estruturas que não estivessem claras e adequar as perguntas para evitar dúvidas de interpretação. O questionário foi aplicado a um total de 10 alunos, todos advindos

do turno vespertino do curso de Letras Estrangeiras Modernas, mais especificamente da quarta série.

5. Instrumento de pesquisa

O instrumento original da pesquisa consiste de um par de questionários, um contendo uma lista de exercícios de preparação de atividade de leitura voltada ao Letramento Crítico (em que o respondente o faz na posição de professor) outro contendo atividades de leitura baseadas na abordagem do Letramento Crítico (em que o respondente o faz na posição de leitor).

O Projeto de Pesquisa intitulado “Pensamento Crítico para Ação Transformadora” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2011), desenvolvido junto à Universidade Estadual de Londrina e coordenado pela professora Doutora Simone Reis, também se insere na linha de pesquisa do Letramento Crítico e, por isso, toma a linguagem e suas representações como temas centrais.

Neste sentido, o foco deste trabalho recai sobre os exercícios que compõem o questionário (anexo) com foco nos posicionamentos de graduandos em Letras enquanto leitores de textos em inglês. Ele foi aplicado em formato impresso, sendo composto por 2 figuras e 13 perguntas. Deste total, 11 questões se restringiam ao tópico da pesquisa, 1 ao desempenho do aluno no respectivo instrumento e 1 ao interesse em resultados da pesquisa.

Em síntese, havia ao todo 12 questões abertas (dissertativas e indutivas) e 1 (uma) questão fechada (dedutiva). Como informações complementares, o instrumento incluiu: horário de início, horário de término, campo de interesse (onde o aluno poderia preencher o espaço com seu endereço eletrônico). Além disso, o respondente poderia optar por responder o questionário em Inglês ou Português.

6. Análise

A análise dedutiva dos dados foi realizada, primeiramente, com base em quatro diferentes tipos de respostas: *respostas em branco*, *não resposta*, *respostas válidas parciais* e *respostas válidas integrais* – conforme as exigências de cada pergunta, como veremos a seguir.

A pergunta 1 (*What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.*) obteve 80% de resposta, sendo que destas 40% são respostas válidas parciais e 40% são respostas válidas integrais. Por se tratar de uma pergunta aberta que requer uma justificativa (ao contrário de uma pergunta fechada que exija resposta do tipo *sim/não*), as respostas que apresentaram somente uma destas exigências foram consideradas como parciais (V1, V3, V7, V8).

Tal justificativa, por sua vez, deve ser retirada do próprio texto, o que requer interpretação por parte do aluno/respondente:

São avisos para ceder lugar à pessoas com deficiência (*disabled*), idosos e pessoas com crianças de colo (“*those less able to stand*”) (exemplo de resposta válida integral - resposta de V2 à primeira questão).

A pergunta seguinte (*Where and when were the pictures probably taken? (Please, add evidence from the text which supports your answer.)*) tem por objetivo contextualizar o leitor com as situações de tempo e espaço das referidas fotos. De um total de dez respondentes, sete responderam de forma parcial, ou seja, sem a exigência da segunda parte da pergunta –

evidência do texto. O restante (30% dos respondentes) foi categorizado como “resposta válida integral”, uma vez que continha uma justificativa seguida da resposta.

Ônibus, metrô – transporte público. (exemplo de resposta válida parcial - resposta de V2 à segunda questão).

Assim como a pergunta 2, a indagação proposta na terceira questão (*Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?*) tem fins de contextualização da figura e do texto nela contido. Porém, diferentemente da pergunta anterior, a pergunta 3 não exige justificativa. Assim, 80% dos respondentes emitiram opiniões que foram definidas como “respostas válidas integrais”.

Não sei. Alguém que trabalhe na prefeitura ou departamento de trânsito.(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à terceira questão).

A pergunta de número 4 (*Who are the messages addressed to?*), do tipo aberta e sem necessidade de justificativa, obteve 100% de respostas válidas integrais. Juntamente com a questão anterior, estas são perguntas que buscam ir além do texto e que requerem maior interpretação/reflexão/consciência crítica por parte do leitor. Ao se questionarem sobre tais aspectos não visíveis textualmente (autor, público-alvo, etc.), estão ao mesmo tempo, ao menos possivelmente, questionando ideologias representadas em ambas as mensagens.

Usuários do transporte público que queiram usar os assentos destinados a um determinado grupo de pessoas. (exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à quarta questão).

Todos os alunos responderam a pergunta 5 (*Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?*), a qual foi dividida conforme o número da mensagem (1 e 2). 40% deste total respondeu de forma parcial e os outros 60% de forma completa:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V4	<i>explicit: the disabled people implicit: this is a message for the users of the bus</i>	<i>explicit: pregnant women, children and disabled people implicit: message for the passengers</i>

(exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à quinta questão)

A pergunta 6 (*What is the **communicative objective** of each message?*) tem seu foco no objetivo comunicativo de cada mensagem (portanto, a questão também é dividida assim como a pergunta 5), e 30% das respostas foram classificadas como “não-resposta” por não conter a informação exigida pela pergunta, ou seja, o objetivo comunicativo não foi identificado pelo aluno. As respostas válidas integrais somaram um total de 70%.

	Message1 (Picture 1)	Message2 (Picture 2)
V1	Você não deve sentar no lugar.	Caso você esteja sentado, você deve levantar e ceder o lugar.

(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à sexta questão)

A pergunta 7 (*Could any of these messages be more communicatively effective than the other? Explain your answer.*) obteve 20% de respostas válidas parciais (V8 e V3 não apresentaram explicação) e 80% de respostas válidas integrais. Ao comparar as duas mensagens em seu efeito comunicativo e exigir uma explicação de sua resposta, o leitor deveria analisar fatores como: o tipo de linguagem utilizada, uso de imagens, etc.

Sim. A segunda figura, pois tem a figura ajudando a compreensão e é mais específica no seu pedido.(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à sétima questão).

Todas as respostas apresentadas à questão 8 (*Who benefits from the messages?*) (*Who benefits from the messages?*) foram consideradas válidas e integrais, o que indica que todos os respondentes identificaram os sujeitos beneficiados pela mensagem. Dito isto, podemos supor que, esta pergunta incita (auto)questionamentos em um modo de leitura crítica.

Pessoas com necessidades especiais permanente [*sic*] ou temporária, que podem usar o transporte público e sabem ler.(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à oitava questão).

A pergunta 9 (*Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message*) (*Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message*) obteve 60% de respostas válidas parciais e 40% de respostas válidas integrais. Por se tratar de uma pergunta que exige especificamente componentes gramaticais das mensagens veiculadas, esta questão recebe tratamento diferenciado das outras, uma vez que a identificação dos requisitos contidos na pergunta pode ser concluída por meio de uma leitura decodificada.

Vale ressaltar, no entanto, que não se trata de uma pergunta feita de modo descontextualizado, em que se exigiam puramente conhecimento de pontos gramaticais do aluno. As questões previamente analisadas servem para contextualizar a produção/circulação etc. de tais mensagens para posteriormente se analisar a sintaxe.

		Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
V4	Types of verbs (Action, Mental, State)	<i>give up (action)</i> <i>disabled people (state)</i>	<i>offer (action)</i> <i>(state) those less able to stand</i>
	Determiners (pronouns)	<i>No</i>	<i>No</i>
	Predicates (adjectives)	<i>disabled</i>	<i>less able</i>

(exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à nona questão)

A pergunta 10 (*Comparing, the two messages, which one is more direct? Which one is more subtle? Explain your answers.*) obteve 100% de respostas válidas integrais. Trata-se de uma questão cuja resposta se espera em termos de forma e que, contudo, requer que o aluno atente para sutilezas de significado de formas eventualmente não percebidas antes. Todos os respondentes foram capazes de oferecer respostas válidas integrais, e suas explicações se basearam em elementos textuais multimodais (ilustração e linguagem verbal).

Para mim a figura B é mais específica em seu pedido, principalmente por causa da ilustração. A figura A é mais sutil e ao mesmo tempo menos direta e ao mesmo tempo grosseira (“disabled people”).(exemplo de resposta válida integral - resposta de V1 à décima questão).

A pergunta 11 (*In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?*)(*In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?*) obteve 40% de respostas válidas integrais. De acordo com a pergunta, o respondente deveria, primeiramente responder de modo afirmativo ou negativo e, no primeiro caso, refletir sobre possíveis melhorias e suas razões. 60% das respostas não corresponderam a estas exigências e, por isso, foram considerados como “respostas válidas parciais”.

Sim. Não adianta melhorar, aqui não se respeita nada!!!! (exemplo de resposta válida integral - resposta de V3 à décima primeira questão).

Por fim, a décima segunda pergunta (*How difficult was it to answer this questionnaire? Why?*) procurou avaliar o nível de dificuldade do questionário, na opinião dos alunos. 30% deles expressaram facilidade ao responder o questionário, porém somente dois justificaram (V1, V2). Somente 1 respondente assinalou a opção “very difficult” (V3). A maioria (40%) considerou o questionário difícil de ser respondido (V4, V7, V8, V9), restando apenas 20% na opção “not so easy” (V6, V10).

V4	a. () very easy b. () easy c.() not so easy d.(x) difficult e. () very difficult <i>Because there were many specific questions</i>
----	--

(exemplo de resposta válida integral - resposta de V4 à décima segunda questão)

7. Conclusão

É importante considerar que os resultados aqui obtidos são parciais de estudo que se propôs a descrever e analisar como alunos-professores de inglês leem em contexto de realização de exercício de leitura voltado à leitura crítica e letramento crítico. Embora não utilizem uma metalinguagem para responder ao questionário, os sujeitos participantes tiveram oportunidade de se beneficiar de uma situação que os fizessem colocar em prática sua criticidade. Os desafios, tanto para pesquisas futuras, quanto para cursos de formação de professores que visem ao estudo dessas competências, é fazer com que estas práticas sejam vivenciadas em outros contextos de leitura, o que poderia justificar a resposta dada à última questão.

8. Referências

CAMARGO, L. **Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês: adesão e subversão ao discurso científico.** Comunicação coordenada ‘Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês’. XX CELLIP. Londrina: UEL. Outubro 2011.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades?** 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

D'ALMAS, Juliane. **Leitura Crítica: um estudo da aprendizagem de alunos-professores de inglês.** 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOPES, L. M. **Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês: 'espaço para afirmação'.** Comunicação coordenada 'Letramento Crítico na Educação de Professores de Inglês'. XX CELLIP. Londrina: UEL. Outubro 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pro Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação. **Projeto de Pesquisa Pensamento Crítico para Ação Transformadora.** Cadastro 07755. 2011.

REIS, S. Pesquisa em letramento crítico no Brasil: um levantamento de dissertações e teses de 1987 a 2006. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O, G.; REIS, S. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras.** Londrina: Moriá, 2008.

Anexos



Picture A – Reprodução permitida mediante crédito de autoria a Simone Reis – Universidade Estadual de Londrina



Picture B – Reprodução permitida mediante crédito de autoria a Simone Reis – Universidade Estadual de Londrina.

Answer the questions that follow (either in English or in Portuguese)²:

Starting time: _____

1. What do pictures A and B (above) depict? Please, add evidence from the text which supports your answer.

2. **Where** and **when** were the pictures probably taken? Please, add evidence from the text which supports your answer.

3. Who do you think is the **author** of the messages contained in the pictures?

4. **Who** are the messages addressed to?

5. Who is **explicit** and who is **implicit** in each message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)

6. What is the **communicative objective** of **each** message?

Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)

² A reprodução deste instrumento é autorizada, mediante créditos de autoria à Simone Reis – Universidade Estadual de Londrina.

--	--

7. Could any of these messages be **more communicatively effective** than the other? Explain your answer.

8. Who benefits from the messages?

9. Find the types of verbs, determiners, and predicates in each message:

	Message 1 (Picture 1)	Message 2 (Picture 2)
Types of verbs (A ction, M ental, S tative)		
Determiners (pronouns)		
Predicates (adjectives)		

10. Comparing, the two messages, which one is more **direct**? Which one is more **subtle**? Explain your answers.

11. In your city, are there messages whose purposes are similar to those of Pictures 1 and 2? If your answer is affirmative, in what aspects, if any, could they be improved? Why?

12. How difficult was it to answer this questionnaire? Why?

a. () very easy b. () easy c. () not so easy d. () difficult e. () very difficult

13. Would you like to know the result of this study?

() yes, my **e-mail address** is:

.....

() no

Finishing time: _____

PÉ DE VENTO PÉ DE POESIA

Ivânia Marques¹

Resumo

Um objeto disparador, o “Galo dos Ventos” gerou questões, temas, direcionou caminhos e “suleou” as buscas e escolhas da turma do 4º ano. Durante o semestre trabalhamos a ideia de leveza, movimento, encontros, novas direções, descobertas, descobridores, viajantes, aviadores, novos territórios, círculos, mandalas..., pelas leituras que fizemos na roda de leitura, mas foi na poesia que alunos e alunas puderam vivenciar, entrelaçar conhecimentos e aprender a criar. A metáfora dos **ventos** movimentou as ideias, levando-nos para onde os movimentos se cruzassem, ramificassem, fossem rizomáticos... A intenção foi a de que se misturassem disciplinas e especialistas, cada um trazendo suas histórias, dificuldades e desejos. Um vento que nos envolve suavemente e nos eleva para discussões, reflexões, aprendizados... Um vento que retorna e mostra a importância literária incorporando e enriquecendo a escrita. Um vento, num movimento cíclico, foi unindo, compondo uma grande história cheia de variedades. Um vento aumentava, diminuía, multiplicava, inventava e dividia com quem quisesse ouvir nossas histórias. Procuramos fugas por sentirmos a necessidade de criação e por querer imprimir movimento, flexibilidade, ao trabalho, através da arte. Pelos caminhos da arte sempre aparecem fugas...

Palavras-chave

Experimentações; literatura; diferentes linguagens.

**O artigo acompanha um vídeo-poesia:
alunos, alunas e seus poemas**

¹ Mestranda em Educação no Laboratório de estudos Audiovisuais (OLHO) da Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, São Paulo – Especialista em Educação Especial – Pedagoga – Professora do Ensino Fundamental – séries iniciais – ivania_marques@ig.com.br.

Galo dos Ventos. Reinventando esse objeto tão bonito e significativo, a turma do 4º ano incorporou e aceitou a provocação para um começo de 2009. Inicialmente minha intenção foi apresentar a leveza como recurso para a aprendizagem permeada de literatura. A metáfora dos ventos movimentou as ideias, levando-nos para onde os movimentos se cruzassem, ramificassem, fossem rizomáticos... A intenção foi a de que se misturassem disciplinas e especialistas, cada um trazendo suas histórias, dificuldades e desejos. Um vento que se envolve suavemente e levantam-se discussões, reflexões, aprendizados e novas descobertas. Um vento que retorna e mostra a importância literária incorporando e enriquecendo a escrita.

Um vento que, num movimento cíclico, foi unindo, compondo uma grande narrativa cheia de variedades. O vento aumentava, diminuía, multiplicava, inventava e dividia com quem quisesse ouvir nossas histórias.

O primeiro movimento foi caminho. O vento nos levou para nossas memórias, lugares, origens, lembranças e *início do meu e do nosso caminho*. Nosso primeiro livro de roda, leitura realizada todos os dias em uma atividade inicial, foi *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado. Aprendemos a reconhecer nossos caminhos e nossas pedras. *Caminho novo* de um ciclo novo: Ciclo II. Percebemos que percorremos caminhos diferentes, curtos e longos. Inicialmente desenhamos nossos percursos e inventamos outros possíveis. Mapeamos os movimentos coletivamente em uma maquete, construída coletivamente, de nossos lugares preferidos na escola.

Em uma nova leitura conhecemos obstáculos, desbravadores, personagens importantes que abriram caminhos em nossa história, com o livro *Grandes Aventuras – 30 histórias reais de coragem e ousadia*, de Richard Platt. A superação de limites e desafios enfrentados pelos “descobridores”. Desvelamos lugares. Percursos diferentes, belezas naturais e desafios com os livros: *Os Navegantes*, de Robert Snedden, e *Cidades Inventadas*, de Ferreira Gullar.

Criamos personagens e histórias. Criamos cidades. Descobrimos cidades. Desejamos cidades e viagens. Trocamos postais desenhados de lugares visitados. Feitas as trocas, continuamos nosso caminho agora com a arte, o inusitado, o estranho.

A Exposição “*Num dado e-vento*”, trouxe estranheza: apresentou o caos ou nos deslocou para lugares de pensamento, ambiente natural da infância? Ficamos conectados, enviamos mensagens. Palavras, dados, encontros de palavras, risos, novas invenções, poesias.

Visitamos a Exposição de Julio Villani, “*Verso e Reverso*”, no SESC Campinas. E conhecemos um pouco da sua história do artista através de suas obras, seu mundo, sua infância e outros jeitos de contar histórias. A exposição parecia o quintal de antigamente. Com varal, poço, bacias e roupas penduradas. Vimos obras bordadas com muito esmero. Com linhas bordamos, vimos o nosso verso. Verso? Escondido e pronto para fugir como nas obras de Villani. Mostramos nossos avessos, nossos tropeços, caminhos bifurcados. Nós nos inventamos. Inventamos poesias com objetos de nossa infância e percebemos semelhanças e diferenças. Brinquedos, lugares, pessoas, animais, tudo era contado e re-inventado. Pesquisamos nossas origens e nomes, para compormos o início do nosso caminho. Lugares por onde caminhamos. Conhecemos a história de Campinas e Paulínia, cidades onde moramos. Onde começa o nosso caminhar?

A arte de Portinari: as lembranças da infância vivida.

Brincadeiras com o vento: barcos, aviões, cataventos, biruta, piabas e bandeiras na Festa Junina ao som de flautins do Flautins Matuá.

Com Walter Benjamin, em um movimento semelhante, falando da narrativa e de se alinhar com a arte, lembra que “[a] observação do artista pode atingir uma profundidade quase mística” (Benjamin, 1992, p. 221). Entramos em devir-outro ao escrever ou a nos deixar escrever.

Conhecemos a força dos ventos e a energia das pinceladas de Van Gogh em *Noite Estrelada*.

O vento levou sonhos e navegamos. A importância do vento na navegação veio com a leitura de trechos de Amyr Klink, *Cem dias entre céu e mar*.

Localizamos nossa caminhada... Como numa bússola.

Desvendamos sonhos, medos, conquistas e caminhos desejados.

Durante toda a leitura identificamos a certeza de percorrer, preparar e estudar o caminho escolhido, com muitas “coincidências” e *pedras no caminho* que fizeram a ideia de viajante se tornar cada vez mais forte. Traçamos linhas, dentro e fora da escola. Traçados possíveis e criados. Observando os lados e acima. Fotografamos lugares significativos e ricos de história de cada um. Escrevemos e escrevemos nossas descobertas.

Vento aventureiro...

Vivenciamos uma tempestade na escola. Estranheza, graça ou medo, todos percebemos as mudanças na paisagem e a queda na temperatura.

Voando alto. Conhecemos a Aviação nas palavras do amigo de Cyro Alvarenga Junior. Assim reforçamos os conceitos já trabalhados em aula. A importância do vento na aviação, velocidade, massa, temperatura, instrumentos usados, formação de pilotos e muito mais. Fizemos a Biruta e penduramos no alto, no telhado para que todos vissem a direção do vento. Acidente – lamentamos as quedas dos aviões e estudamos suas causas. Uma notícia vinculada na mídia excessivamente levou para a sala de aula a pergunta. Como são formadas as nuvens? Elas trazem realmente perigo para a aviação?

A matemática aprendemos com o livro *As Aventuras de Gulliver*, de Jonathan Swift. Medimos, pesamos, comparamos com as diferentes medidas de peso, massa e líquido. Um livro repleto de comparações e relações de tamanho.

Observando a base dos Galos dos Ventos, percebemos a presença dos círculos, cíclicos, ampliamos essa percepção construindo mandalas e fizemos nossos mosaicos...

Conhecimento e mundo interligados... em movimento...

Percebi o quanto criávamos quando se abriam espaços para experimentações. Na diversidade de atividades e criando, trouxemos à tona todas as informações a que tivemos acesso. Sem fragmentação, isolamento, naquilo que aprendemos. Surgem *as ensinagens*, abrindo caminhos.

*Nada aprendemos com aquele que diz: faça como eu.
Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem faça comigo e que, em vez de
nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem
desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 2006, p. 48)*

A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo foi um presente e se estendeu pelo segundo semestre. Mostrou a curiosidade, novidades, mudanças, novas linguagens e novos olhares. Fomos ao computador escrever histórias em quadrinhos (HQ). Filmamos nosso jeito de ver a história. Escrevemos acrósticos, poesia, narrativas, quadrinhas, trava-línguas e haicais. Compreendemos e permitimos diferentes caminhos e conexões (MARQUES; MARQUES; SARRAIPA, 2010).

Repertório variado, escrita renovada e diversificada. O texto criado depois da leitura de *Histórias que o vento conta*, de Andersen, foi provocador e mostrou mudanças nas estruturas e paragrafação dos alunos. Com *O último rei*, de Marina Colasanti, os textos escritos voaram e os alunos deram asas à imaginação. Surpreenderam-se, eles mesmos, com sua produção!

Entre biografias e *Espelho de Artista* elaboramos nossos autorretratos. Mostramo-nos.

Refletimos sobre o nosso jeito de ser.

Nosso consumismo, nosso cuidado com nosso laguinho e a Mata Santa Genebra tão próximos de nós.

Ao leste, nascente de todos nós
Ao norte, caminho reto e seguro
A oeste, nas sombras do dia a dia
Ou a sul, mais calmo...e profundo

O vento, nesse momento do ano, mais forte trouxe a fantasia com livro do *BGA*, *o bom gigante amigo*, de Roald Dahl. Poetizou a leitura e escrita. Criamos histórias sonoras e lemos para a classe. E para as outras classes também. O galo dos ventos rodou. Girou e girou.

Nasrudim com tantas idas e vindas coloriu nossos dias e retornou ao princípio de tudo.

Matisse trouxe cores, recortes, imagens, sombras e formas inusitadas.

Inventamos um painel “Céu do Sítio” mostrando nossa arte e temas ao vento.

Seguimos atravessando caminhos, itinerários, rotas e fugas, explorando diferenças entre cada um. Procuramos fugas por sentirmos a necessidade de criação e por querer imprimir movimento, flexibilidade ao trabalho, através da arte.

Pelos caminhos da arte sempre aparecem as fugas. As experimentações nos permitiram escolher uma nova rota e fugas necessárias para o encontro, para descobertas do/com o outro.

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

Jorge Larrosa

Temas de pesquisa escolhidos pelos alunos: moinhos; arrote e pum; energia eólica, sementes ao vento, tornado, furacão, ações do vento na natureza e instrumentos de sopro.

Assim como o mosaico
Estamos unidos
Colados uns aos outros...
Colorindo nossas vidas.

Queremos que nossas aulas sejam espaços plurais de observação e percepção do mundo e que possam permitir a elaboração de planos de composição que inspirem e levem aqueles que por eles são afetados a também compor e criar. Imagens literárias, imagens fílmicas, imagens em quadros e fotografias, imagens em universos virtuais, imagens criadas pelos próprios alunos e professores, todas elas têm o potencial de criação que permitem o abandono de verticalismos e horizontalismos, e podem gerar fluxos em qualquer direção, sem hierarquia predefinida, fluxos rizomáticos. Defendemos essa pulverização, essa multiplicidade, esse diferir, e a imagem como possibilidade de compreensões infinitas na educação. (MARQUES, D., MARQUES, I., SARRAIPA, 2010, p.252)

Aos poucos percebo que o vento cresce, avoluma e vai juntando nossas experiências e vivências de estar no mundo e conhecer dele, isso nos torna limitados, singulares e especiais, como a netinha de Aurélia, do livro *A formiga Aurélia e outros jeitos de ver o mundo*.

Outros ventos poderão surgir e já foram sugeridos para serem ventarolados. Que venham com energia, clima, velocidade do vento, corpo humano, o ar... Tudo o que enriquece e amplia nossas escritas.

Encerramos o semestre bordando nossas aprendizagens preferidas.

Como diria Julio Villani:

*Assim vão a linha do bordado e a linha do pensamento,
unindo lados das nossas vidas que parecem opostos – mas que,
afinal, são os dois lados da verdade.*

Vale destacar as participações especiais em nossos caminhos: Davina se encantando com a perseverança, interesse e autonomia dos alunos, ao falar sobre o haicai; Ludmila, trazendo notícias sobre o tornado em Santa Catarina, sobre massa de ar, a formação de ciclones e frentes frias; Cyro, o comandante, que nos mostrou a formação do vento, das nuvens e dos perigos de voar; Marina, interferência humana no entorno da Mata Santa Genebra; Dema, em fixar nossa biruta no alto e as estagiárias (Gláucia e Davina) que enriqueceram e contribuíram com nosso trabalho toda terça-feira. Para não falar da parceria da equipe escolar.

Percebo que não há um só caminho de atuação, nas relações de ensinagens, entre aprendizes, entre rotas e linhas, conexões puras, mesmo as que não se consegue controlar. Os alunos se mostraram abertos a surpresas e envolveram-se em experimentações. Caminhei com o interesse coletivo, aprendi e continuo aprendendo com cada um. Sei o quanto já caminhamos e quantas pedras aparecerão ainda em nosso caminho.

Vida em movimentos contínuos, ano de aprendizagens movimentadas pelo nosso amigo vento, nesse ano construído por todos nós e principalmente pelas constantes reflexões, onde voava e *ventarolava* pensamentos e preocupações.

Frases inesquecíveis dos alunos:

“não deu para esperar, a gente adora matemática.”

“no 4º Ano aprende muita coisa, mas não é um monstro, não.”

“odeio quando tenho que começar tudo de novo. Mas escrevo bem melhor.”

“matemática tem muita coisa.”

“faz tempo que a gente não faz um haicai.”

“no 4º Ano a gente conhece muitos artistas e poetas.”

“ajudamos nas correções e ajudamos os colegas.”

“a poesia de Manoel de Barros tem 360 graus.”

Referências

ANDERSEN, H. C. *Contos de Andersen*. Tradução de Guttorm Hanssen. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANTON, K. *Espelho de artista*. Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC). Coleção: Mundo de Artista. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

COLASANTI, M. *Uma ideia toda azul*. São Paulo: Global Editora, 1998.

DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2006.

GULLAR, F. *Cidades Inventadas*. Lisboa: Ulisseia, 2010

KLINK, A. *Cem dias entre céu e mar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Ática, 2004.

MACHADO, R. *A formiga aurélia e outros jeitos de ver o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Nasrudim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARQUES, D., MARQUES, I., SARRAIPA, L.. *Por uma perspectiva transversal: conhecendo e produzindo o mundo em imagens*. In *ETD - Educação Temática Digital* - ISSN 1676-2592, América do Norte, 11, mai. 2010. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2122>. Acesso em: 26 Jun. 2010.

LARROSA, J. Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC*. Leituras – SME, julho de 2001.

PLATT, R. *Grandes Aventuras – 30 histórias reais de coragem e ousadia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ROALD, D. *O BGA – O Bom Gigante Amigo*. São Paulo: Editora 34, 1999.

SNEDDEN R. *Os Navegantes*. São Paulo: Editora Brinque Book, 1997.

SWIFT, J. *Viagens de Gulliver*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LEITURA DO TEATRO GREGO - O TEATRO COMO PROCESSO EDUCATIVO

Paula Carolina Teixeira Marroni¹
Divania Luiza Rodrigues²

Resumo

Este trabalho versa a respeito das faces do teatro na educação e objetiva salientar as contribuições da leitura do teatro grego no processo educativo. Após uma abordagem a respeito do binômio processo-produto no ensino das artes, entre elas o teatro, a leitura dos clássicos gregos é apresentada como suporte de estudos para a formação docente. Destaca-se neste texto a obra *Antígona*, de Sófocles e a importância dos valores de responsabilidade pelos próprios atos e a importância da justa medida que esta peça teatral pretendia transmitir. Considera-se que este novo aprendizado foi um dos objetivos da difusão de peças teatrais como *Antígona* enquanto processo educativo do homem grego, por ser necessário a um homem que vivia em um momento de transição entre valores tradicionais como culto aos deuses e aos ancestrais e valores novos, como respeito aos decretos escritos e normas vigentes.

Palavras-chave

Clássico; teatro grego; processo educativo.

Abstract

This work about the faces of theater in education aims to highlight the contributions of Greek theater's reading in the educational process. After an approach about the binomial process-product in the teaching of arts, including theater, reading the Greek classics is an act presented as part of teacher's education. This text highlights the work *Antigone*, from Sophocles, and the importance of the values of responsibility for our actions and balance on actions. It is considered that this learning and language was a goal of dissemination of theater plays, such as *Antigone*, as an educational process of the Greek man, necessary to a man who lived in a time of transition between traditional values and worship the gods and ancestors and new values, such as respect for the written law and regulations.

Keywords

Classics; Greek theater; educational process.

¹ Faculdade Ingá (Uningá).

² Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM).

Introdução

A leitura dos clássicos para a compreensão do fenômeno educativo nas diferentes épocas faz-se importante para a formação de professores e contribui também para o entendimento das relações estabelecidas entre os homens e entre estes com o mundo. Recorrer aos clássicos e à sua importância na formação docente é ressaltado aqui, pois um clássico, segundo Melo e Bordin (2010) é consagrado por suas contribuições para o saber e o fazer do conhecimento humano, independentemente de espaço e tempo.

Considerando-se a necessidade de delimitação de uma temática, visto que o tema é abrangente e alvo de inúmeras publicações acadêmicas, este trabalho refere-se aos clássicos gregos, especificamente do gênero tragédia teatral, exemplificado aqui pela peça *Antígona*, de Sófocles.

Em face desta complexidade, este estudo apresenta-se em dois momentos. No primeiro, apresenta-se o binômio processo-produto no ambiente educativo evidenciado nas artes em geral, tais como o teatro. Em seguida, serão apresentadas as possíveis contribuições que os clássicos gregos - no caso a tragédia grega - podem trazer ao teatro enquanto fenômeno educativo.

O sentido de estabelecer relações entre o binômio processo-produto no ensino do teatro - e das artes em geral - no ambiente escolar e a leitura de clássicos se constrói, uma vez que, é crescente o número de docentes que durante o processo educativo reduzem o fenômeno teatral enquanto possibilidade educativa.

Para Strazzacapa (2001), no ensino das artes, principalmente teatro e dança, as ações docentes buscam o produto final a ser apresentado para os pais, em geral, em datas festivas. Produtos finais sem profundidade no ato educativo – professores determinando a música, os passos, a coreografia, o texto, os gestos, o posicionamento, a movimentação, o figurino, sem qualquer explicação a respeito do processo do qual aquela elaboração teatral ou coreográfica faz parte. Ou seja, todo o processo é definido pelo docente, sem participação efetiva do aluno, a quem cabe imitar os gestos determinados pelo professor e decorar as falas.

Portanto, este produto final é carregado de um conjunto de ações que reduzem a importância do teatro no ambiente escolar. Desta forma, peças escolhidas pelos docentes são passadas para o aluno sem técnica teatral, com reflexão superficial a respeito de sua importância ou sua relação com o mundo em que as crianças vivem. Não raras vezes, além do gestual e posicionamento já determinados pelos professores, os personagens são selecionados entre os considerados “melhores” alunos da sala, restando aos mais tímidos figuração ou a contra-regragem.

Estas atitudes docentes banalizam a importância do teatro como fenômeno educativo, empobrecem suas possibilidades de desenvolvimento e reduzem o teatro enquanto processo educativo. A leitura e compreensão dos clássicos pode ser uma alternativa para este debate.

Assim, para auxiliar na análise desta relação entre teatro processo e teatro produto, bem como as facetas educativas do teatro, este texto tem por objetivo fundamentar a discussão do teatro na educação a partir da retomada do teatro grego na Antiguidade e estabelecer relações que ampliem o debate sobre esta temática.

O binômio processo-produto no teatro e o teatro como processo educativo

Para este estudo reporta-se ao teatro enquanto manifestação artística que possui alto teor educativo, proposto para a educação tanto por autores que defendem suas propostas no ambiente escolar (JAPIASSU, 1998; MARQUES e BRAZIL, 2006; OCHOA, 2007) quanto

pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e Diretrizes Curriculares de Arte e Artes (PARANÁ, 2006).

A compreensão da relação entre processo e produto no ambiente educativo pode ser uma aliada na discussão de estratégias e métodos de ensino, tanto das artes, quanto das outras áreas de educação. Define-se aqui como linguagens artísticas a dança, o teatro, as artes visuais e a música (PARANÁ, 2006).

O teatro possui diversas facetas quando se refere ao processo educativo. O binômio processo-produto, segundo Marques e Brazil (2006) é amplamente discutido no universo acadêmico e se estende a todas as artes, de forma que ainda não é possível apontar se, para o ambiente geral da arte, um é superior ao outro. Porém, para Castro (2010), o teatro deve apresentar-se como fenômeno mais de processo do que de produto final, sugerindo que o ato de encenar desencadeie um crescente desenvolvimento para o ator e para o público.

Caso este processo se desenvolva de forma a auxiliar o aluno na compreensão do mundo que o cerca, ele pode culminar em uma apresentação final. Isto é, no desenvolvimento da linguagem corporal, verbal ou não verbal, das técnicas teatrais e de como elas agem na construção de um personagem e na construção do espaço cênico, no diálogo do ator com o público e da mensagem ou questionamentos que se queira passar ao público. Esta série de atitudes pode indicar o que, para Marques e Brazil (2006), seria o diálogo entre os elementos do binômio, visto que, para os autores, ambos dialogam e se complementam.

É possível inferir que esta articulação entre processo e produto se realizasse de forma natural, não necessariamente intencional, quando se relaciona ao teatro grego. Afinal, o teatro grego trazia ao público assuntos que faziam parte do contexto e que auxiliavam na reflexão de situações cotidianas da época vivida, de observação da realidade de forma trágica, cômica ou de leituras dramáticas.

Mais do que um produto final a ser entregue, o processo de elaboração do texto teatral grego articulava a relação daquele homem com a sociedade, com o seu tempo histórico, por isso, passava de geração a geração. Desse modo, por mais que o texto teatral abordasse conflitos relacionados a um momento histórico específico - por exemplo, a transição de valores de uma sociedade na qual tradicionalmente imperavam as leis dos deuses para uma sociedade em que imperavam as leis escritas, como é o caso de *Antígona* - sugeria conflitos de valores e questionamentos pelos quais o homem passa em todas as épocas. Portanto, se constitui atemporal (SOUZA e MELO, 2008; MELO e BORDIN, 2010).

Em relação ao teatro como processo educativo, não há um estudo que defina todas as possibilidades educativas que ele pode apresentar. Castro (2010) aponta que já há uma gama delas quando se consideram teoria e prática em artes cênicas, que também se subdividem. Neste caso, são exemplos, a representação enquanto prática em artes cênicas, a relação do artista com a obra e da obra com o público ou, ainda a do público com a obra, que revelam também a educação.

Os jogos teatrais parecem ser outra faceta do teatro na educação. Japiassu (1998) aponta que os jogos teatrais, enquanto esquetes (histórias tradicionalmente dramatizadas, em geral, por palhaços circenses) ou jogos de improviso trazem a possibilidade da expressão da subjetividade do aluno, o aprendizado pela troca de experiências, a reflexão profunda e, ao mesmo tempo, as decisões rápidas a cada representação.

O jogo teatral possui uma temática para se desenvolver e um objetivo final (geralmente um ou mais vencer o jogo). É sugerido, por exemplo, um local para a história e uma regra de que o diálogo pode se desenvolver apenas com frases que comecem com a palavra “não”, ou apenas frases interrogativas, ou é proibido o uso de alguma palavra durante o desenvolvimento. Ele não busca uma apresentação final, mas sim um processo de expressão corporal no qual se desenvolvem o improviso, a reflexão, a movimentação cênica, a relação entre os personagens, a transmissão de mensagens ao público, que se finalizam no momento

em que o jogo também encerra, ficando o aprendizado, visto que é muito difícil reproduzir as falas criadas ocasionalmente.

Estes jogos auxiliam a compreensão dos elementos básicos da linguagem do teatro: o personagem, o espaço cênico e a ação cênica (PARANÁ, 2006). Os jogos teatrais enquanto modalidade teatral de improviso ganhou bastante expressão no Brasil nos últimos anos com a difusão de peças teatrais que se mostram como improviso e são, fundamentalmente, jogos teatrais.

A leitura dramática pode ser outra possibilidade do teatro na educação. Rosa (2006) a apresenta como um recurso para a revelação do texto. Apesar de ser uma das etapas para a construção cênica de um texto, sabe-se que muitas peças teatrais, ou textos escritos para o teatro, acabam por serem apresentados nesta etapa. Sugere-se que clássicos do teatro como *Medéia* tenham sido escritos exatamente para serem lidos em forma de leitura dramática, e não necessariamente representados.

No caso da escola, alunos são convidados a assistirem a peças teatrais que tratam de temáticas de cunho educativo de forma atrativa para estas crianças, usando sua linguagem, personificando ideias e objetos que podem assumir sua fala. Mas não somente na escola é possível verificar esta face do teatro. Uma gama de representações é elaborada no sentido de educar a população que a assiste, transmitindo ideias e valores morais.

Esta é uma ação que permite a relação com o teatro grego, como documento didático-pedagógico, já que este assumia a função educativa. Por exemplo, ao apresentar os conflitos existentes na peça *Antígona*, Souza e Melo (2008) apontam para o fato de que havia em Sófocles a aparente intenção de mostrar a necessidade de se responsabilizar pelos próprios erros. Pode-se inferir que, após assistir a peça (e a toda a trilogia de *Édipo Rei*, *Édipo em Colono* e *Antígona*) o cidadão refletia sobre a responsabilidade de suas ações, das consequências de suas atitudes para consigo e para com os cidadãos ao seu redor. Diante do exposto, o tópico seguinte relaciona a educação pelo teatro com a tragédia.

***Antígona* - A tragédia grega e a educação pelo teatro**

Considerando-se os clássicos como documentos didático-pedagógicos que permitem o contato dos homens do presente com os do passado e, nesse encontro, “[...] permitem ao pesquisador o entendimento das mudanças e permanências históricas [...]” (MELO e BORDIN, 2010), o diálogo com os clássicos pode possibilitar uma melhor compreensão do fenômeno educativo. Bury (2004) salienta que não seria possível desenvolver até mesmo uma ciência sem o diálogo com o passado.

A título de delimitação para este estudo, apenas o gênero tragédia será abordado, mas pretende-se evidenciar que esta escolha se faz somente pelos limites do trabalho. A comédia grega, inclusive, como veículo de educação e expressão de ideias, que somente o gênero cômico possui a liberdade de transmitir, é aqui considerada e respeitada em sua importância e contribuição.

Esclarecido este aspecto, é importante observar a realidade histórica de Sófocles e o conjunto da obra da qual *Antígona* é parte, visto que Sófocles, assim como outros expoentes do teatro grego, era agente em seu contexto social.

Segundo Kury (1989), Sófocles nasceu em 496 a. C. em Colono, subúrbio de Atenas. Participava de concursos de tragédia, com uma vasta produção, estimada em 123 peças teatrais. Sófocles viveu aproximadamente 90 anos e com o tempo longo de vida, pode presenciar o apogeu e a decadência da pólis ateniense no século V. Destaca-se ainda, nas palavras de Kury (1989), que Sófocles participou, ativamente, da vida política de sua pólis. Desta forma, suas peças ajudaram no processo formativo do povo ateniense - fato reconhecido por Aristóteles. Esta afirmação de Kury (1989) é muito importante para este estudo porque

evidencia que o teatro grego estava presente na sociedade como um processo educativo voltado para a formação do cidadão.

Com base nas afirmações de Kury (1989), *Antígona* é parte de um conjunto de três peças de Sófocles, seguida de *Édipo Rei* e *Édipo em Colono*. Desta “trilogia”, *Antígona* foi a primeira peça representada, em 441 a. C., no apogeu da polis. Em 431 a.C., foi apresentada *Édipo Rei* e, apenas após a morte de Sófocles, em 406 a. C., foi apresentada *Édipo em Colono*. Vale esclarecer que as peças não compõem uma trilogia propriamente dita, visto que suas representações não obedecem a uma ordem linear - ou seja, não respeitam a ordem cronológica de acontecimentos dos fatos. Sófocles apresenta suas peças em momentos distintos, mas cada uma delas obedece a um enredo com desencadeamentos lógicos com começo, meio e fim.

A título de compreensão do contexto de *Antígona*, resumidamente, em *Édipo Rei* (430 a.C.) o autor apresenta a história do Rei Édipo, filho de Jocasta e Laio, rei de Tebas, amaldiçoado a morrer sem descendentes e caso viesse a ter um filho este o mataria e casaria com sua esposa Jocasta. Para fugir a maldição do oráculo, ao conceber um filho com Jocasta entregou-o a um camponês para que o matasse e a profecia não se cumprisse, mas este o entregou ao rei de Corinto. Quando jovem, ao tomar conhecimento da profecia, decidiu fugir do seu destino, indo refugiar-se em Tebas. No caminho, entrou em discussão com soldados de uma comitiva real, assassinando Laio, sem saber de quem se tratava. Desta forma, cumpriu-se a profecia de que seu filho o mataria. Em Tebas, casou-se com Jocasta, gerando Polinices, Etéocles, Ismene e Antígona.

Édipo em Colono (401 a. C.), continuidade da história de *Édipo Rei*, mostra-o auto-flagelado e em exílio, chegando a um bosque nos arredores da cidade de Colono, guiado por Antígona. Em Colono, Édipo se depara com um novo oráculo que procura redimir seu sofrimento causado pela maldição imposta ao pai. Este seria redimido pelos deuses e onde fosse enterrado o povo que recebesse seu corpo teria o favor dos deuses, em sua defesa contra qualquer inimigo. Sabendo disso, Creonte, tio/cunhado de Édipo tenta levá-lo de volta a Tebas para receber a benção dos deuses. Etéocles luta com o irmão Polinices pelo trono de Tebas, se negando a cumprir o acordo de cada um governar a cidade por um ano. Pela atitude de Etéocles, Polinices decide tomar a cidade à força e ambos morrem na batalha. Como Antígona estava com o pai, ela promete ao irmão dar honras fúnebres a ele e sepultá-lo de forma digna, caso esta profecia se concretizasse. A promessa de Antígona é o elo que tecerá o enredo da peça *Antígona*.

Antígona (441 a. C.) mostra o retorno de Ismene e Antígona a Tebas após a morte dos irmãos. Nesse momento, assume o trono Creonte, por ser parente mais próximo da família real dos Labidácias. Agindo como um rei tirano, seu primeiro decreto é que apenas Etéocles (que teria morrido defendendo a cidade) poderia ser sepultado com as tradicionais honras fúnebres. Polínices, que teria tentado invadi-la, não poderia ser enterrado e qualquer um que fosse contra seu decreto sepultando-o seria condenado à morte. Os atos fúnebres são considerados para esta sociedade como uma regra imposta pelos deuses, uma tradição de geração para geração, na qual até mesmo a extensão de terra de cada grupo familiar podia se justificar por fazer os ancestrais daquela família.

Em respeito a tradição aristocrática regida pelas leis divinas, Antígona desobedece o édito e é condenada à morte por Creonte. Observa-se, nesta peça, a transgressão de leis, tanto divinas (por parte de Creonte) como humanas (por parte de Antígona) e os conflitos entre os velhos costumes (honra) e a razão. Observa-se também a tirania de Creonte e o desejo pela voz do povo, representado pelo seu filho Hêmon, que tenta convencer o pai a não condenar à morte sua futura esposa, Antígona. A intransigência de Creonte causa a morte de Antígona, o suicídio do filho de Creonte e de sua esposa Eurípede. A peça se encerra com Creonte dialogando com Ismene sobre sua desdita.

Nas peças, é explícita a intenção de Sófocles em afirmar a prudência como primeira condição para a felicidade e a importância da justa medida para as ações que deve ter o cidadão, tanto no que diz respeito ao governo da cidade como em relação a religião:

Destaca-se a prudência sobremodo/ como a primeira condição/ para a felicidade. Não se deve/ ofender os deuses em nada./ A desmedida empáfia nas palavras/ reverte em desmedidos golpes/ contra os vaidosos, que, já na velhice,/ aprendem afinal prudência (*Antígona*. vv. 1485-1490).

Estas ações, pautadas em uma reflexão profunda se faziam necessárias em uma época na qual, segundo Souza e Melo (2008) as comunidades gregas passavam por um período de grandes mudanças, já que os valores fundamentados na família e na religião não correspondiam às mudanças ocorridas neste local. Para os autores, *Antígona* e a obra de Sófocles representam, constantemente, os conflitos entre o velho e o novo, entre a velha ordem e os valores que se faziam importantes na sociedade, os quais se pautavam na tradição. Ao mesmo tempo representavam os novos valores, de uma nova sociedade, não mais *génos*, mas sim *pólis*, mudanças na maneira de conduzir a vida, para as quais os antigos valores já não tinham mais lugar.

Segundo Souza e Melo (2008) estas mudanças foram traumáticas para a época e foi no estado de conflito do homem grego diante das transformações na sua sociedade que Sófocles vai buscar o assunto para criar suas obras. Afinal, em *Antígona*, Sófocles evidenciou os conflitos vividos pelo homem grego nesse processo de transição e de mudanças.

As afirmações de Souza e Melo (2008) a respeito destes conflitos, nos quais Sófocles personificava o homem da polis grega no momento de mudança e de instabilidade, evidenciam que o teatro era um importante veículo de educação na época. Dessa forma, ao mostrar este homem em conflito, tanto Sófocles no processo de criação desta obra, quanto o público, no momento da encenação, tinha a oportunidade de observar a si mesmo com certa distância, verificar suas fraquezas de forma menos subjetiva e, ao julgar determinadas atitudes como certas e erradas, refletir a respeito delas.

Esta parece ser uma das mais importantes facetas educativas que o teatro pode assumir, o que difere drasticamente da mera representação com objetivo final de ser mostrada a hierarquias superiores ou mesmo aos pais, como demonstração do trabalho docente. Este teatro tomado como produto final que orgulha e alegra aos pais, muitas vezes, pode ser usado como ferramenta de divulgação da instituição.

É por este motivo que recorrer aos clássicos, principalmente no que se refere à formação docente, pode auxiliar na compreensão mais ampla do teatro como fenômeno educativo e da gama de possibilidades que cada manifestação apresenta:

Os clássicos se convertem em fontes para as pesquisas e estudos das mais diversas áreas do conhecimento, a exemplo da história, da história e da filosofia, da estética e da educação, entre outras. No caso da educação, eles assumem o *status* de documentos histórico-pedagógicos, uma vez que neles está contido o registro do modo como os homens construíram seu agir pedagógico, seus princípios, costumes e valores (MELO e BORDIN, 2010).

Esta relação do agir pedagógico e da transmissão de valores e costumes como prática se expressam no diálogo entre o processo de desenvolvimento e o produto final, respeitando a amplitude do fenômeno educativo que o teatro e o clássico em geral podem assumir.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo demonstrar a importância dos clássicos na formação docente por meio da contribuição do teatro grego na compreensão das inúmeras possibilidades que o teatro possui enquanto processo educativo. No recorte definido pelo teatro, especificamente a tragédia grega *Antígona* buscou-se sugerir a importância de se superar a visão de teatro no processo educativo como mera representação em datas comemorativas, com falas decoradas, com gestual e posicionamento previamente definidos pelo docente.

Em relação aos clássicos, ressalta-se que estes retratam os homens em seu cotidiano e os ajudam a compreender que a formação humana engloba a totalidade dos homens nos seus aspectos físicos, intelectuais, espirituais, afetivos, comuns a todos os tempos (OLIVEIRA e RIBEIRO, 2009).

Os clássicos tornam-se como porta vozes da história e, por extensão, no debate em tela, do passado educativo. Eles trazem a marca do tempo histórico em que foram elaborados, o registro do cenário que se descortinou para os atores sociais do seu tempo. Por este motivo, quando recorremos a eles como fonte de estudos, nos deparamos em sua maioria com conflitos vividos pelo homem em um determinado contexto social e momento histórico, mas que nos permitem refletir em seu contexto atemporal, visto que os conflitos expostos fazem parte de um homem construído historicamente.

Referências

ARISTÓFANES. **As nuvens**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, K. N. C. Mais processo que produto. **Anais IV Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas**. São Paulo, 2010.

JAPIASSU, R. O. V. Jogos Teatrais na Escola Pública. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n. 2, São Paulo, July/Dec. 1998.

KURY, M. G. Introdução. In: SÓFOCLES. **Trilogia Tebana**. Tradução de Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990. p. 7-17.

MARQUES, I.; BRAZIL, F. Arte é processo ou produto? **Carta Maior**. 2006. Disponível em: <www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 7 jan. 2012.

MELO, J. J. P.; BORDIN, R. A. Antiguidade e Medievalidade: contribuições dos clássicos para a formação do homem. In: Oliveira, T; RIBEIRO, E. C. da S. (Orgs.). **Pesquisas em Antiguidade e Idade Média**: olhares interdisciplinares. Maringá: Eduem, 2010, v. IV. p. 9-17.

OCHÔA, P. C. de A; MESTI, R. L. Teatro na escola: linguagens e processo criativo. 3^o **Colóquio de estudos linguísticos e literários**. Maringá, abr. 2007.

OLIVEIRA, T; RIBEIRO, E. C. da S. Considerações sobre os clássicos: pesquisas em Antiguidade e Idade Média. In: **Pesquisa em Antiguidade e Idade Média: olhares interdisciplinares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 15-21.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte e Artes para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/arte.pdf> . Acesso em: 07 jan. 2012.

ROSA, G. A. **Leitura Dramática: um recurso para revelação do texto**. 2006. 155 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

SÓFOCLES. **Antígona**. Tradução de Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SOUZA, P. R. de; MELO, J. J. P. Conflitos do “velho” e do “novo” na obra de Sófocles: uma proposta educativa para a formação de um homem responsável por seus atos. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 30, n.1, p. 57-66, jan. 2008.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, Abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005>. Acesso em: 14 jan. 2012.

OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE E O PIBID

Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins¹

Resumo

Este artigo analisa o trabalho docente de uma professora que não queria exercer a profissão, mas, por falta de alternativas se empenhou na função e, por se destacar em seu trabalho foi convidada para participar do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que tem como objetivo a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Os dados foram obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas; diário de campo da pesquisadora e registros produzido pela professora. Optamos por apresentar os dados em forma de narrativa, para uma melhor compreensão das concepções da professora sobre o trabalho docente e sobre o PIBID, nas quais contextualizamos e realizamos as análises.

Palavras-chave

Trabalho docente; desafios do professor; PIBID.

¹ USF – edilaine.aguiar@hotmail.com.

Introdução

Discussões sobre o trabalho docente têm permeado os âmbitos da educação, haja vista que a educação se constitui como um bem essencial para a sociedade, sendo que a responsabilidade pelo saber e transmissão de conhecimentos tem se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao profissional docente. No entanto, o modo como vem se configurando o exercício da profissão docente em nosso país tem levado, muitas vezes, a questionamentos sobre a própria profissionalização desta atividade, devido ao paradoxo existente, um fato bastante real nos dias de hoje.

Quando se olha para a história da profissão docente percebe-se que o percurso de sua trajetória não foi ascendente em todos os períodos, houve sim, momentos considerados como “auge” da educação, porém, o que se predomina é uma constante luta dessa classe profissional. Acarreta-se a profissão grandes responsabilidades, há expectativas sociais, econômicas, e até mesmo um idealismo que a educação é responsável por combater todos os males da sociedade, entretanto, faltam-lhes condições básicas de trabalho.

Com o advento da modernidade, o papel do saber, dos conhecimentos, da inovação e da investigação no crescimento e no desenvolvimento econômico, a sociedade do conhecimento e a educação ao longo da vida, aumentam a pressão social sobre os sistemas educativos e aos professores. O aumento contínuo do nível educativo e o acesso de todos a uma qualificação profissional reconhecida e a uma certificação de qualidade convertem-se numa forte exigência social.

Compete ao professor dar resposta a todos os problemas que a sociedade não consegue resolver: transmissão e socialização; ensinar e educar; transmitir conhecimentos e desenvolver capacidades intelectuais; transmitir valores e recrear laços sociais; preparar para a qualificação profissional e para a inserção social e profissional. Para responder a estas exigências, os profissionais da educação têm de ampliar o seu campo de intervenção.

De acordo com Hargreaves (1998) o trabalho docente, é uma profissão paradoxal, espera-se muito do professor, mas são os que menos recebem, em todos os aspectos: respeito, valorização, oportunidades. Este fato torna-se um desafio para os professores que almejam uma transformação social no ensino, pois é preciso viver em meio a tantas contradições.

Diante dessa realidade, como analisar o trabalho docente? Na concepção de Tardif e Lessard (2011) o trabalho do professor precisa ser analisado não o que o deveriam ou não fazer, mas o que realmente são e fazem. Priorizar os sujeitos envolvidos diretamente no trabalho, numa perspectiva “por baixo, ou seja, levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares” (TARDIF e LESSARD, 2011, p.38).

Partindo desses pressupostos, nos propomos a analisar uma das professoras que estamos acompanhando para desenvolver pesquisa de doutorado e que participa do PIBID “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência²”.

O programa visa uma parceria entre professores aprendizes (universitários), professores experientes (que atuam na sala de aula) e professores da Universidade. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública.

O PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

² No decorrer do texto utilizaremos apenas as siglas PIBID.

Segundo a CAPES³, um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Esta integração proporciona aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

As ações do PIBID que acompanhamos é na cidade de Itatiba - SP e vem ocorrendo na Escola Municipal Inês Prado Zamboni. Trata-se de uma escola em um bairro periférico de Itatiba.

Os participantes diretamente envolvidos no PIBID nessa escola são: bolsistas - graduandos do curso de Pedagogia; professoras da Educação Básica, a coordenadora de área e professora da universidade e os alunos das salas de aula das professoras envolvidas. Existem outros participantes que são periféricos, mas contribuem expressivamente para o desenvolvimento do projeto, tais como, a equipe gestora da escola (direção, vice-direção e coordenação).

Cada professora supervisiona o trabalho de um determinado grupo de bolsistas, definindo horários de atividades na escola, coordenando os subprojetos desenvolvidos, subsidiando os bolsistas com documentos (currículos, projeto político pedagógico, materiais didáticos, etc.) e estabelecendo parcerias nas leituras teóricas, discussões compartilhadas sobre aprendizagem dos alunos e estratégias de ensino.

Acontecem reuniões semanalmente com as professoras e bolsistas para planejar, discutir, compartilhar experiências e orientar ações dos bolsistas e mensalmente, os bolsistas se reúnem com a coordenação de área, dentro da escola, para discussões teóricas e encaminhamentos de ações no interior da escola.

Também há encontros quinzenalmente com a coordenação de área e professoras, que se reúnem para encaminhamentos das atividades, discussões teóricas, compartilhamento de experiências sobre as ações desenvolvidas, e a aprendizagem sobre a docência dos bolsistas.

Apesar de o PIBID ser uma política pública federal recém criada, consideramos como um ambiente formativo e que poderá trazer contribuições para a educação de modo geral.

Neste artigo, focamos em especial o trabalho docente e os indícios de interferência do PIBID no trabalho da professora que está sendo analisada.

Os dados foram obtidos a partir de: entrevistas semi-estruturadas; diário de campo da pesquisadora e registros produzidos pelas professoras. Optamos por apresentar os dados em forma de narrativa, para uma melhor compreensão das concepções da professora sobre o trabalho docente e sobre o PIBID. A professora por meio da narrativa de sua história pessoal não apenas dá sentido às suas ações, mas também vive uma história que a ajuda a dar sentido ao mundo, cujo enredo promove a reflexão sobre as complexidades da vida, preparando os sujeitos para os desafios tanto individuais como coletivos.

O trabalho docente de uma professora que não queria ser professora

Amanda⁴ estudou sua vida toda em escola pública e motivada pelas irmãs mais velhas em 1989 se formou no magistério. Durante o período do magistério por exigência do sistema vinculou-se ao Estado e estagiou por dois anos, mas percebeu que não queria ser professora, foi quando ingressou na faculdade de administração de empresas. No período em que cursava

³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior.

⁴ O nome que utilizamos é fictício.

administração conseguiu um estágio em uma construtora civil e ali foi muito bem recebida, os donos realmente apostaram no seu trabalho e se propuseram a abrir as portas para que aprendesse todo o processo administrativo da empresa. Foi quando Amanda informou a seu patrão que iria se casar brevemente e mudaria para a cidade de Itatiba/SP.

Quando se casou e mudou para Itatiba até tentou continuar na área de administração de empresas “cheguei a enviar currículo para diversas empresas, porém, não tinha bagagem nenhuma na área de administração, foi quando optei por voltar a dar aula”. Amanda lutou contra seu destino, mas não teve jeito, novamente estava ela inserida no contexto escolar.

Daquele dia em diante Amanda permaneceu na profissão docente, confessa que não é uma profissão considerada como a dos seus sonhos, mas afirma que se permaneceu até hoje é porque gosta e, portanto faz o melhor. Nunca se interessou pelo curso de pedagogia, mas houve um período em que por lei todo professor precisava ter nível superior na área pedagógica, foi quando fez uma graduação em formação pedagógica em São Paulo com muito esforço, porque na época sua filha tinha apenas dois anos.

A professora considera hoje os cursos de formações mais válidos que as próprias graduações, pois é um espaço em que possibilita o aprimoramento do professor em sua prática. Ela ressalta que a teoria só tem sentido se for aliada a prática e vice-versa, cita como exemplo, o curso “ler e escrever” que é ofertado pela rede de ensino de Itatiba, considera um espaço privilegiado de aprendizagem, tanto que declara: “é um curso que eu gosto demais, muita gente não gosta, mas eu já aprendi muito e vou com prazer a dois anos”. Isto porque, segundo ela, o curso tem uma base teórica que é possível remeter para prática, não é uma teoria que está distante da realidade.

Charlot (2002, p.95) destaca:

o que os professores não querem é uma teoria que só está falando a outras teorias. O problema é saber se a teoria do pesquisador está falando de coisas que fazem sentido fora da teoria. Eu sei que quando a teoria está falando de práticas, de situações que fazem sentido fora da teoria, os professores se interessam por ela.

O autor procura contrapor a ideia que o professor não se interessa pela teoria, que buscam apenas “receitas” práticas. Ressalta que o que se percebe não é um entrave entre teoria e prática, o problema se concentra na ausência de diálogo entre duas maneiras de interpretar a teoria. Encontramos uma teoria estreitamente atrelada às práticas e outra que se encontra em movimento no espaço de pesquisa e das ideias que circulam entre os estudiosos.

[...] não se trata de diálogo entre uma teoria e uma prática. Falar de diálogo entre diálogo entre teoria e prática é abrir duas possibilidades de teorismo ideológico: o teorismo do pesquisador que está dizendo “Eu sei, eu conheço a verdade, tenho uma prova” e o teorismo da prática, o teorismo do professor que diz “Eu sei porque tenho a minha experiência em sala de aula”. E, para sair do teorismo, temos que organizar esse diálogo entre os dois tipos de teoria.

Por outro lado, precisa-se analisar se os cursos de formação não são pautados no paradigma da racionalidade técnica, em que os formadores levam novas teorias e metodologias para o professor aplicar em sua sala de aula. Nesse paradigma o “professor(a), este tem um papel passivo diante das recomendações dos teóricos e investigadores sobre sua prática. Este(a) professor(a) não é considerado capaz de elaborar saberes profissionais e tomar decisões sobre sua prática.” (NACARATO, 2000. p.19).

Amanda revela que aprendeu a dar aula em Itatiba, pois em São Paulo não havia parcerias tudo era marcado pelo individualismo. Lembra que quando chegou a Itatiba a diretora lhe atribuiu uma 1ª série e o desespero bateu porque não tinha a menor ideia de como alfabetizar, “chorei uma semana sem parar, sem saber o que fazer”. Mas encontrou refúgio em um grupo de professoras, que a seu ver eram excelentes, elas sentavam em grupo para planejar, lembra que os HTPCS terminavam às 20h e elas ficavam espontaneamente até as 22h estudando, planejando aula, sem ganhar nada a mais por isso nem mesmo o reconhecimento.

Na concepção de Amanda o sujeito só cresce com os outros – no coletivo, com seus parceiros e, isso ficou mais evidente para ela a partir do momento em que vivenciou isto na prática. Conta que em São Paulo suas aulas eram completamente diferentes, não pelo fato de não planejar, porque sempre foi uma pessoa muito sistemática, jamais fez por fazer, mas muitas vezes agia de determinada maneira por não conhecer outra melhor, mas com o passar do tempo percebeu que havia formas melhores de trabalhar, a professora cita “infelizmente ou felizmente a gente tem que passar por isso para aprender, é nos erros que a gente evolui e amadurece”.

Essa parceria que Amanda faz referência pode ser chamada de práticas compartilhadas, e essas práticas podem torna-se em “comunidades de aprendizagens nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (PIMENTA, 2002, p.26).

Neste processo, o coletivo deixa de ser algo externo, o sujeito passa a sentir-se e a ser reconhecido como membro desse coletivo, já que as regras coletivas de ofício estão também incorporadas nele. Assim, o coletivo de trabalho passa a oferecer instrumentos para que cada sujeito supere as dificuldades encontradas no seu meio (CLOT, 2010), servindo de zona de desenvolvimento potencial.

Em hipótese alguma o trabalho docente é isolado, mesmo que seja executado individualmente, como ocorria com Amanda em São Paulo. Ainda que seja mediado por valores e práticas sociais de apenas um professor, não deixa de ter como referência o que outros professores fazem como fazem e por que o fazem, sem, com isso, perder a singularidade que o constitui.

Amanda confessa sua gratidão às professoras que muito a ajudaram “sei que Deus colocou as pessoas certas no meu caminho, que considero que foram minhas professoras”. Isso possibilitou um repensar em sua prática, quando preparava uma atividade para levar ao grupo, já pensava em uma resposta para dar para as colegas. Lembra que uma delas falava assim “mas o que você quer com isso, o que o aluno vai aprender com isso?”, e Amanda tinha sempre que ter uma justificativa coerente, portanto, admite que aprendeu muito com essas professoras e com o tempo foi percebendo quão grande era sua responsabilidade, era ensinar aqueles que aparentemente nada sabiam. Conta que um dia chegou para sua colega de trabalho e disse: “mas eles não sabem nada!” e a resposta da professora foi imediata, “claro que eles não sabem, é você que vai ensinar”.

Para Freire (1996) o professor precisa problematizar sua prática a todo o momento, assumindo uma postura crítica sobre o saber fundante de uma prática educativa inconclusa.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (FREIRE, 1996, p.57)

Pautado nessa concepção da busca incessante e na prática compartilhada, o trabalho docente fica menos denso. Mas, Amanda destaca que hoje praticamente não existe o trabalho em parceria nas escolas assim como vivenciou, atribui isso a falta de espaço e tempo, também

por conta dos htps, da direção, dentre outros fatores. Mas é ciente da importância do compartilhamento, por isso, muitas vezes, troca ideias com algumas colegas de trabalho por meio de bilhetes, mas afirma que não é a mesma coisa que sentarem juntas, planejarem, pensar em uma rotina semanal que seja significativa para o aluno. Isso demanda muito tempo e não é tarefa fácil, talvez seja por isso que é uma prática exercida por poucos docentes, completa a professora.

Amanda enfatiza que apesar da prefeitura mandar a proposta pronta, o professor precisa planejar e pensar em estratégias para trabalhar determinado conteúdo, de modo que a atividade seja significativa. Com isso, “nós trabalhamos muito em casa, existem assuntos que precisamos pesquisar e estudar, toda noite eu faço muito coisa, principalmente quando estamos com as séries iniciais e, não é trabalho de corrigir atividades, mas de planejar mesmo”. Para a professora as correções precisam ser com os alunos, porque em sua opinião “correção sem o aluno não tem importância nenhuma, você tem chamar o aluno e fazer a correção junto com ele, esse negócio de por certo e errado não tem sentido algum”.

Observa-se dois aspectos na fala da professora, primeiro o paradoxo do trabalho docente, de um lado, exige-se criatividade do professor e solução para as questões que surgem no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, as propostas pedagógicas vêm prontas, com o uso de apostilas e um rígido controle sobre o trabalho docente.

Para Machado (2007, p.93), a função do docente diante das prescrições é reelaborá-las antes de entrar na sala de aula “readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos”.

O trabalho de reelaborar as prescrições baseia-se em conceitos complexos, exige competências reflexivas de alto nível e capacidades profissionais para gerir a contingência das modificações realizadas (TARDIF e LESSARD, 2011)

Na clínica da atividade (Clot, 2010) encontramos as ferramentas que nos permite entender o desvio que todo trabalhador executa ao exercer o seu ofício, ou seja, ultrapassar a prescrição de uma tarefa a ser realizada. Pela abordagem que faz do trabalhar, a clínica da atividade entende que o trabalhador não é um autômato, portanto, pode ir além da execução da tarefa prescrita, posicionando-se como um produtor criativo, ultrapassando o papel de simples reproduzidor, inventando o seu trabalho ao colocá-lo em execução.

O autor enfatiza que mesmo em uma situação de conflito, em que o exercício da atividade coloca o sujeito, é possível lutar contra as adversidades e ir à busca da sustentação do seu ofício.

O segundo aspecto que destacamos é a intensificação do trabalho docente, que acaba invadindo a vida particular da professora todas as noites. Tardif e Lessard (2011, p.114) denominam as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho como trabalho elástico e invisível. Soma-se ao trabalho físico “a carga mental de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas”.

Conseqüentemente é importante compreender que as estratégias que foram criadas, porém, não efetivadas ou que não atingiram os resultados esperados, também merecem reconhecimento.

No que diz respeito a este assunto, mais uma vez nos reportamos à clínica da atividade que realça que “o realizado não tem o monopólio do real” (CLOT, 2010, p.104). A atividade docente não se constitui apenas por meio daquilo o que o professor tem a fazer - atividade prescrita, ou daquilo o que consegue fazer em sala de aula - atividade realizada. Consiste também no “real da atividade”, ou seja, o que não foi possível realizar, o que se tentou fazer, mas fracassou, o que poderia ter sido feito e não se realizou, o que desejou fazer e não conseguiu, o que se pensa em realizar em outra ocasião, o que não foram bem sucedidas,

contrariadas ou não realizadas. O trabalho docente é extremamente marcado pelo real da atividade.

Quanto ao PIBID, Amanda recebeu um convite para participar do programa e considera como um presente, um reconhecimento do seu trabalho, mas também afirma: “sou sincera, que a bolsa também me incentivou bastante, por que já não ganhamos muito, então, um extra sempre é muito bem vindo”. Mas ao mesmo tempo em que ficou feliz com o convite o encarou como um desafio muito grande, porque não sabia o que realmente era esse programa, foi uma aceitação no escuro.

Embora o convite tenha sido gratificante, houve outro fator motivacional, talvez até maior que o simples reconhecimento, que é o acréscimo nos seus rendimentos. A questão salarial é o exemplo mais visível da precarização do trabalho docente.

Como aponta Oliveira (2007), o salário é uma das condições para a valorização dos profissionais da educação conforme consta na LDB 9.394/96, mas infelizmente não vemos a efetivação na prática.

Hoje dentro do PIBID Amanda vê tamanha é sua responsabilidade para com os bolsistas “a gente é um espelho, um exemplo, mas somos passíveis de erros também. Estamos sempre aprendendo, eu aprendo com eles, eles aprendem conosco e, outro dia uma bolsista falou tantas coisas bonitas na reunião, que nós nos emocionamos em saber da importância que estamos sendo para elas”. Amanda acrescenta que com os tantos afazeres do dia-a-dia fazem as coisas e nem percebem, precisa de alguém de fora apontar.

Na concepção da professora, os bolsistas necessitam de um apoio, muitas vezes, sentem-se inseguros para posicionar-se frente à sala para desenvolver as sequências didáticas e pedem ajuda à Amanda, mas ela fica receosa de nesse processo não atrapalhar o momento de aprendizagem dos bolsistas. Declara: “eu ajudo, mas, fico preocupada de não atropelar, para que não se sintam mal, pois é um momento delicado”. Os bolsistas expressam a vontade de conseguirem posicionar-se como a professora frente à sala. Elas comentam “como consigo entreter os alunos e a bolsista confessou sobre uma aula que eu dei, disse que não foi apenas para os alunos, mas para ela também, porque, segundo a bolsista aprendeu muito naquele dia”. É isto que vale a pena, pontua Amanda.

Vemos essa parceria entre professores aprendizes (bolsistas universitários) e professores experientes (que atuam na sala de aula) como um contexto privilegiado. Os graduandos podem compreender melhor o trabalho docente na escola e os professores podem desenvolver atividades antes impensadas pela falta de tempo e apoio para planejá-las. Esta parceria pode tornar-se uma ferramenta para o desenvolvimento profissional de ambas as partes, professores aprendizes e professores experientes.

Segundo Bolzan (2009, p.15), quando os sujeitos compartilham ideias

a partir de perspectivas mútuas, estamos tratando da possibilidade de ativação das zonas de desenvolvimento proximal [...] essa possibilidade de ativação simultânea das ZDPs faz com que se crie uma rede de interações que vai sendo tecida, à medida que as situações de ensino propostas vão se desdobrando no cotidiano da escola (BOLZAN, 2009, p.15).

No início, realça Amanda, é meio complicado realizar o trabalho docente com alguém observando dentro da sala de aula, mas com o tempo ela foi se acostumando. Ao seu olhar, por enquanto, ainda não viu mudanças em sua formação com esta parceria com os bolsistas, apenas o que mudou é que precisa justificar tudo o que faz aos bolsistas, mas confessa, “para mim isso não é um peso, por que eu realmente planejo, então não tenho dificuldade com isso, agora se fosse uma professora que não planejasse com certeza ficaria na saia justa com elas”.

A atuação das bolsistas diferencia-se uma das outras. Existem pessoas que são mais interessadas e outras menos. Algumas já até conseguem “perceber a evolução das crianças”.

Mas no geral, a participação de todas é muito boa, são responsáveis e o maior desejo delas é aprender como se faz uma intervenção com a criança, que tipo de questionamento pode fazer para essa criança, que atividades dar. Na concepção de Amanda “essa preocupação é muito pertinente, porque não adianta nada dar uma boa atividade e não saber conduzir”. Percebe-se que por enquanto ainda não existe uma clareza sobre a alfabetização para as bolsistas. Elas questionam bastante, “mas até o momento não trouxeram nenhuma contribuição, algo de novo que aprenderam na faculdade”.

Embora Amanda afirme não ter visto contribuição por parte das bolsistas em seu trabalho, mais adiante na sua narrativa, recorda da terapia do abraço que uma das bolsistas trouxe ao perceber a agitação das crianças e foi muito válido “isso devo a ela”. As bolsistas ficam muito incomodadas com o comportamento dos alunos, “pois são crianças que não tem limites, não sabem obedecer às regras, não entendem o não ou não querem entender”, isso desgasta muito o professor. Tanto que os bolsistas estão pensando no projeto valores e também música, por conta do comportamento da sala de Amanda.

Esta parceria entre bolsistas e a professora caracteriza-se como uma prática compartilhada. Quando os bolsistas compartilham ideias com os professores sobre projetos que possam trazer uma contribuição para a sala de aula, há a possibilidade de ativação das zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), que para Vygotski (1991, p.112),

é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar, através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas, sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

As interações que se desdobram no cotidiano da escola favorecem trocas cognitivas e, aquilo que o sujeito não fazia sozinho passa fazer com a ajuda do outro.

Na visão vygostkiana, a realização de uma atividade coletiva, no presente, poderá levar o indivíduo à realização futura de atividades similares com maior autonomia, devido ao fato de ele poder ter compartilhado inicialmente de ajuda (suporte ou estímulo auxiliar) ou participado de uma atividade colaborativa. Esse tipo de auxílio contribui para a reorganização de seus esquemas de conhecimento, favorecendo o avanço do indivíduo com relação ao seu desenvolvimento intelectual. Nesse sentido, podemos falar em múltiplas ZDPs, em função do tipo de atividade em questão ou dos esquemas de conhecimento, como espaço dinâmico, interativo que possibilita a transformação do processo de conhecimento (BOLZAN, 2009, p. 63).

No trabalho compartilhado os papeis de mais experiente e de aprendizes podem alternar-se, dependendo do foco da discussão e, além de trazer contribuições aos participantes diretamente envolvidos, neste caso, bolsistas e professores, as alunos também são beneficiados, por que “é muito difícil uma professora para auxiliar 27 crianças, então nos trabalhos eu coloco uma bolsista em cada grupo para auxiliar as crianças e, vejo que isso faz toda a diferença”.

Para Amanda tudo tem seus prós e contras, mas de maneira geral quando pensa no PIBID, “com certeza soa muito mais positivo do que negativo”. Destaca que a maior dificuldade que enfrenta em relação ao PIBID é que às vezes a sala de aula fica muito tumultuada, houve dias de ter três bolsistas ao mesmo tempo dentro da sala de aula e com isso, conseqüentemente, as crianças ficam mais agitadas do que já são, no demais, tudo ocorre bem.

Referente aos encontros com as professoras envolvidas no PIBID e a coordenação de área, Amanda destaca a contribuição em especial na área da matemática, “eu acho que está sendo uma revolução na minha vida este ano, acho que devo isso a Regina⁵, por que é interessante, quando você começa entrar em contato com pessoas da área você começa abrir seu campo de visão referente ao assunto e, tudo que você olha questiona: será que é válido isso aqui?”

Traz um exemplo desse novo olhar quando estava com uma colega de trabalho pensando na avaliação do 4º bimestre para o segundo ano, por que mesmo não reprovando neste ano de ensino as professoras são obrigadas a dar uma prova e, no momento em que resolveram o que dariam Amanda começou a questionar: “será que está contextualizado? Será que será importante para as crianças? Realmente aconteceu uma revolução nas nossas vidas, estamos dando muito mais matemática neste ano”. Declara que antes não davam tanta matemática, não pela falta de importância, mas é que priorizavam a língua portuguesa, mas afirma “hoje eu vejo que a matemática é muito presente na nossa vida tanto quanto a língua portuguesa e dependendo até mais”.

Amanda conta que ficou surpresa com muitas crianças da sala, no momento de ensinar geometria ficou pensando como iria ensinar figuras planas, não planas, dentre outras coisas e, “eles aprenderam muito bem, nós até colocamos isso na avaliação e eles me surpreenderam”.

Para De Certeau (2002) o cotidiano é o espaço de criatividade e de belas práticas, que diante das estratégias do dominador, se desvelam as táticas do homem mergulhado no cotidiano. Foi exatamente o que aconteceu com Amanda, na medida em que usou suas táticas questionando suas diversas práticas, identificadas, conhecidas e analisadas efetivou intervenções no cotidiano escolar, desenvolvendo alternativas às prescrições oficiais.

A constituição dessa prática reflexiva contou com a participação de um agente externo – a professora universitária (coordenadora de área), sendo a articuladora das teorias e da prática docente e a disparadora desse processo reflexivo, a partir de problematizações.

A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002, p.24)

Enfatiza que o PIBID exige a disponibilização de outro tempo para pensar nos subprojetos, orientar as bolsistas que “chega até ficar aflita por saber que tem tantas coisas para fazer”. Mas descreve que até o momento o PIBID possibilitou “justificar a sua prática, o porquê, como e quando; interagir com outras pessoas e vivenciar um universo que não faz parte da sua vida (estudantes de pedagogia) e ser tolerante, usar bom senso para conviver com um grupo de pessoas que até então não fazia parte da sua vida profissional”.

O desafio continua...

Relatos como esse mostram por si só que o trabalho docente é permeado por constantes desafios, é um caminho árduo que o professor precisa trilhar e, para trilhar este caminho protegendo-se dos infortúnios da profissão o sujeito precisa pensar no trabalho docente como “uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF e LESSARD, 2011, p. 17), enquanto meio de produção de cultura, de saberes, de relações sociais e não apenas de reprodução social.

⁵ Coordenadora de Área do PIBID.

Além da responsabilidade relatada pela professora sobre seu trabalho, bem como, da parceria com os bolsistas do PIBID, o trabalho docente envolve outras complexidades, pois é um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Quando se realiza o trabalho material, os objetos não apresentam resistências ao trabalhador, porém, quando se trata de seres humanos envolve personalidades, emoções, juízo de valores, questões de poder, uma infinidade de relações que interferem diretamente no trabalho docente. Lessard e Tardif (2011, p.35) destacam

O fato de trabalhar com seres humanos não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier.

As pesquisas vêm discutindo as adversidades do trabalho docente sendo elas: a precarização, a mercantilização, flexibilização, intensificação do trabalho docente, as doenças causadas pelo trabalho, é uma infinidade de aspectos negativos que permeiam o profissional docente. Em o meio a estas circunstâncias o professor é obrigado seguir esse ciclo abstrato. É por isso que muitos ficam desaminados e chegam a desistir. Outros desistem, mas, continuam atuando na sala de aula mesmo desacreditando no seu próprio trabalho, permanece por questões de sobrevivência. E ainda existem aqueles que “desistem antes mesmo de começarem”, estes ao verem as adversidades que constantemente vem sendo enfatizadas sobre o trabalho docente, preferem mudar de profissão.

Os problemas do trabalho docente estão sendo diagnosticados diariamente, mas ficarmos apenas levantando diagnósticos nada contribui para a prática daqueles que ainda acreditam no exercício desta profissão. Acreditamos que uma das alternativas neste momento é encontrar caminhos que nos ajudem a enfrentar os desafios da profissão.

Diríamos que no presente século a necessidade que se tem no trabalho docente é de profissionais que acreditam que as tensões existentes no cotidiano escolar podem ser tematizadas e problematizadas e delas emergirem sentidos emancipatórios a partir de práticas compartilhadas, ou seja, de professores que constroem táticas para re-existir no interior da escola.

Agindo assim, estarão isentando-se de sofrimentos, pois “sofrimento não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas pela diminuição – e, até mesmo, destruição – da capacidade de agir, do ser capaz-de-fazer, experimentadas como ataque à integridade de si” (CLOT, 2010, p.116). O poder de ação sobre si e sobre o campo profissional poderá ser um antídoto contra as doenças que tanto tem afligido o profissional docente.

A prática docente não se restringe à sala de aula, há um compromisso social do professor que transcende o espaço escolar e que requer constantes construções e reconstruções. Na concepção de Tardif e Lessard (2011) cabe aos docentes em seus contextos exercer o papel de “malabarista profissional”.

Apropriando da ideia de Arroyo (2002), não podemos esquecer que temos um ofício, e este ofício não se reduz a um professor transmissor de conhecimentos pré-determinados, vai além, como um médico não se cala diante de um diagnóstico ao seu paciente, pois enfoca um bom tratamento, assim é o professor, ele deve apontar caminhos, formular hipóteses, mostrar opções, que melhore seu trabalho.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto imagens**. 6ªed. Petrópolis, RJ, 2002, p. 189-209).

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta (org) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: fabrefactum, 2010, Trad. Guilherme J.F. Teixeira e Marlene M.Z. Viana.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 3ª Ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempo de mudança:** o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R. **O interacionismo sócio discursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

NACARATO, Adair M. **Educação Continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação:** currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando Geometria. 2000, 323p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática). Faculdade de Educação/Unicamp. Campinas, SP.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente. In. **Educação & Sociedade.** Vol. 28, nº 99, Maio/Agosto. 2007, p. 355-375.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POR QUE OS ALUNOS DA EJA EVADEM?

Izaura Naomi Yoshioka Martins¹
Louroama Correa Kido²
Maria Cecília Antunes de Oliveira³
Genirce de Oliveira Fernandes⁴

Resumo

O projeto refere-se a uma pesquisa realizada no Município de Mauá com a metodologia NEPSO (Nossa Escola Pesquisa sua Opinião), que é oriundo da parceria entre a Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro (responsável pela ação social do grupo IBOPE), que visa estimular a formulação e a realização de projetos de pesquisa em escolas públicas. Sendo a evasão uma das problemáticas presentes, e sendo o NEPSO um dos projetos parceiros da Secretaria de Educação, a Equipe EJA utilizou-se da metodologia de pesquisa NEPSO para realizar uma pesquisa intitulada Não se Vá que trata sobre a evasão da EJA nas escolas de Mauá. O objetivo da utilização do NEPSO era de promover a vivência dos membros da equipe EJA nessa metodologia de pesquisa para apropriação e, ao mesmo tempo, estudar sobre os motivos da evasão desta modalidade no município. O projeto teve início em 2010, tendo como base a opinião dos professores e gestores de EJA e, no ano de 2011 foi dado continuidade, porém contando com a opinião dos alunos evadidos.

Palavras-chave

EJA; evasão; pesquisa de opinião.

¹ Secretaria de Educação do Município de Mauá.

² Secretaria de Educação do Município de Mauá.

³ Secretaria de Educação do Município de Mauá.

⁴ Secretaria de Educação do Município de Mauá.

Um aluno de EJA relatou que durante três anos passou pelo portão da escola e não teve coragem de entrar e realizar a matrícula, pois sentia vergonha, insegurança, apesar da vontade de voltar a estudar. Um dia venceu o receio, fez a matrícula, assistiu a algumas aulas, mas não retornou mais.

Ele não tinha a obrigatoriedade de frequentar a escola, nem tampouco de permanecer nela se dela não gostar, mas devemos considerar que, para esse aluno chegar a se matricular, há um longo caminho como o exemplo citado acima; mas, novamente, de alguma forma, foi privado de seu direito, considerando que a Educação de Jovens e Adultos está garantida na lei, conforme o inciso VII do Artigo 4º da LDB 9394/96, onde consta que “*O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola*”.

Esse estudo tem o objetivo de analisar, refletir sobre esse problema da evasão, que é apontado nas estatísticas da Educação de Jovens e Adultos à nível nacional.

Para iniciar a importância dessa reflexão, trouxemos algumas considerações como a grande discussão realizada em torno da Educação em 2010 com os vários segmentos, de onde originou o Projeto de Lei 8035/2010 sobre o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, onde aponta a necessidade de dar atenção à EJA, pois a Meta 9 relaciona-se a *Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional*.

Acrescentamos ainda o contexto econômico e social brasileiro e o destaque da educação no processo de desenvolvimento, pois

A mensuração da escolaridade da população jovem de 18 a 24 anos de idade com 11 anos de estudo é considerada essencial para avaliar a eficácia do sistema educacional de um país, bem como a capacidade de uma sociedade para combater a pobreza e melhorar a coesão social, segundo avaliação da Comissão das Comunidades Europeias (Statistical Office of the European Communities - EUROSTAT). No caso do Brasil, a proporção de jovens que possuem essa escolaridade ainda era extremamente baixa, apenas 37,9%, de acordo com os dados da PNAD 2009. (Fonte: IBGE, 2010)

Mas, apesar de dos investimentos que tem ocorrido, há uma diminuição na procura pela modalidade, conforme tabela abaixo:

Tabela 6.2 - Número de Matrículas da Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino Brasil - 2007 - 2010

Ano	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos por Etapa de Ensino				
	Total Geral	Ensino Fundamental			Ensino Médio
		Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	
2007	4.975.591	3.367.032	1.160.879	2.206.153	1.608.559
2008	4.926.509	3.291.264	1.127.077	2.164.187	1.635.245
2009	4.638.171	3.090.896	1.035.610	2.055.286	1.547.275
2010	4.234.956	2.846.104	923.197	1.922.907	1.388.852

Fonte: MEC/Inep/DEED

Notas: 1) Inclusive 231.213 matrículas de EJA presencial de 1ª a 8ª série em 2007.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

3) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

4) Não inclui matrículas na EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

Por outro lado, além da economia brasileira, dos números estatísticos, há a questão da mudança que a educação pode trazer na vida das pessoas, ou seja, considerar que cada brasileiro, cada brasileira tem o direito à educação para se tornar um cidadão mais crítico, mais consciente, mais participativo e autônomo.

A finalidade da educação não se limita à comunicação formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a *mudança da condição humana* do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, *altera o ser do homem*. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento *transformador* de seu mundo. Esta é a finalidade *essencial* da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas. (PINTO, 1994, p. 49)

Mas, deve-se levar em conta a experiência de vida que traz, assim como as suas expectativas em relação à escola.

Nesse sentido, deve-se, também, refletir sobre a riqueza e a variedade de suas experiências e interesses; respeitar sua origem regional, valorizando a sua linguagem, evitando a infantilização ou criação de linguagem artificial e propiciar o exercício da imaginação e da criatividade tanto na oralidade quanto no uso da palavra escrita. (SOEK, HARACEMIV e STOLTZ, 2009, p. 22)

Diante de todas essas questões foi realizado um estudo no Município de Mauá, localizado no Estado de São Paulo. É uma cidade na região metropolitana com cerca de 410 mil habitantes e com taxa de analfabetismo da população de 15 e mais anos de idade de 6,64% (Fonte: SEPLAMA / Prefeitura do Município de Mauá); que contabilizou, no primeiro semestre de 2011, 30% de evasão dos alunos da EJA do 1º segmento.

O município de Mauá, além de trazer metas relacionadas à elevação da escolaridade: “Assegurar, no prazo de 10 anos, a conclusão do Ensino Fundamental (estudos equivalentes ao segmento de 5ª a 8ª séries), a 50% da população de baixa escolaridade”; constantes no Plano Municipal de Educação, traz também meta relacionada ao problema da evasão: “Reduzir a taxa de evasão em 50% no prazo de 5 anos e em 85% no prazo de 10 anos”.

Sabemos que esse estudo pode reverter essa situação; não em cem por cento, visto que alguns fatores são externos; porém outros parecem apontar quais são esses *mecanismos de exclusão existentes no interior da escola*, como cita Possani (2009), fatores esses que indicam caminhos para formação do professor.

Constituir-se alfabetizador de jovens e adultos é mais do que constituir-se meramente um professor que dá aula, pois o compromisso com os oprimidos torna-o um agente com a possibilidade de instigar processos de conscientização que primam pela libertação em detrimento do aprisionamento junto aos seus alfabetizados nas mesmas correntes da justiça social. Trata-se de um posicionar-se que requer, acima de tudo, uma identidade conscientizada.[...] Nesse contexto, cabe ao alfabetizador atualizar-se constantemente num processo de contínua aprendizagem. Na busca de oferecer aos alfabetizados um ensino que lhes possibilite reflexão, criticidade e entendimento da sociedade, de suas condições, de possibilidade de mudanças e de ações conscientes perante a realidade posta, pois conforme afirma Álvaro Vieira Pinto (2005), o progresso não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua

POR QUE OS ALUNOS DA EJA EVADEM?

realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário ao diálogo educacional. (SOEK, HARACEMIV e STOLTZ, 2009, p. 24 e 26)

Para isso, no município de Mauá foi realizado um levantamento socioeconômico do aluno, bem como uma avaliação diagnóstica, que compôs a caracterização dos alunos da EJA, para nortear o trabalho do professor

Nesse contexto, cabe ao alfabetizador atualizar-se constantemente num processo de contínua aprendizagem. Na busca de oferecer aos alfabetizados um ensino que lhes possibilite reflexão, criticidade e entendimento da sociedade, de suas condições, de possibilidade de mudanças e de ações conscientes perante a realidade posta, pois conforme afirma Álvaro Vieira Pinto (2005), o progresso não consiste na aquisição de novos dados de saber, mas muito mais na aquisição da consciência de sua realidade como servidor social, de seu papel como interlocutor necessário no diálogo educacional. (SOEK, HARACEMIV e STOLTZ, 2009, p. 26)

Com base em todas essas considerações, foi realizado em 2010 e 2011 um projeto de pesquisa intitulado “Não se Vá”, por meio da metodologia de pesquisa NEPSO (Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião). Essa forma de trabalho tem como principal objetivo promover o uso pedagógico da pesquisa de opinião pelas escolas da rede pública, oriunda da parceria da Ação Educativa com o Instituto Paulo Montenegro, que é uma organização sem fins lucrativos, vinculada ao IBOPE. Havia uma parceria entre a Secretaria de Educação e o NEPSO para promover trabalhos de pesquisa envolvendo professores com seus alunos e a Equipe EJA (supervisores e professores responsáveis pela ação formativa e acompanhamento da EJA no município) vivenciou essa forma de investigação para se apropriar dessa metodologia, onde recebemos durante todo o processo a assessoria da Ação Educativa para a realização das etapas. A pesquisa que realizamos tinha como foco a questão da permanência do aluno na escola, e para isso foram entrevistados em 2010 gestores e professores da EJA e, em 2011, alguns alunos que entraram na estatística de evasão escolar.

Se entendermos que a educação é um direito de todos e é por meio dela que as pessoas acessam possibilidade de qualificar a participação na sociedade, é um fato que deve ser investigado.

“Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.” (FREIRE, 2011, p.52)

O projeto não se trata de elucidar todas as questões relacionadas ao problema da evasão na EJA, mas de, a partir da opinião dos envolvidos e principalmente das vozes dos alunos da EJA do município de Mauá que vem em busca de seus direitos, trazer contribuições para a escola melhor acolhê-los, a partir da formação do professor.

Em 2010, tínhamos o objetivo de conhecer a opinião dos professores e gestores sobre o motivo da evasão dos alunos, para isso mobilizamos 32 pessoas entre professores e gestores de 10 escolas que possuem a modalidade EJA do 1º segmento. Nossas hipóteses eram as seguintes:

- A. A escola está voltada para o Ensino Regular (horário, mobiliário etc.)
- B. Falta de um currículo voltado para a EJA
- C. Processo de aprendizagem do aluno da EJA é diferenciado
- D. Contexto socioeconômico (trabalho, família)

Na análise dos resultados, concluímos que todas foram confirmadas, isto é, a escola que atende a EJA deve ser adequada em todos os sentidos para essa modalidade de ensino, para que não haja evasão.

Já em 2011, entendemos que muitas devem ser as razões que levam o aluno a desistir da escola, como aponta Possani (2007):

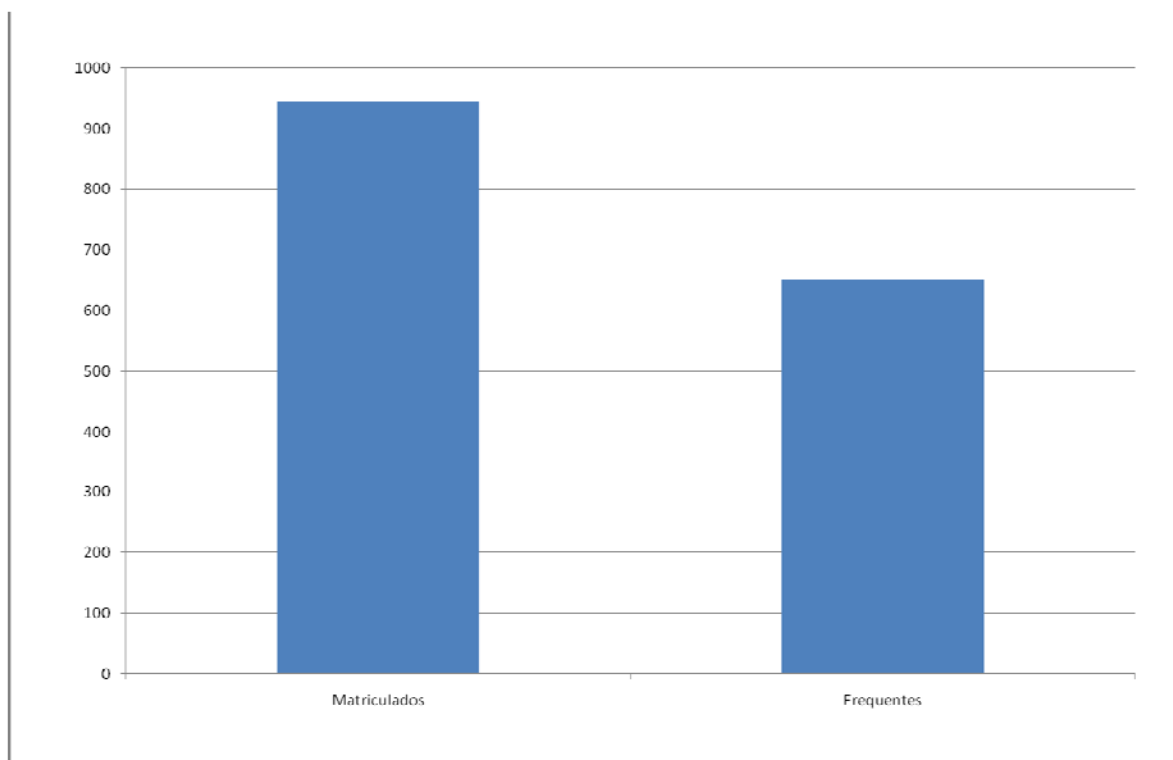
Dentre tantas questões que surgem diante da exclusão da EJA, destacamos três que considero importantes para a reflexão sobre o tema em foco:

- Quais os mecanismos de exclusão existentes no interior da escola?
- Como a escola e, em particular, os professores, vêem a questão da exclusão de jovens e adultos no mundo escolar?
- Como os excluídos da escola vêem esta exclusão e como a enfrentam?

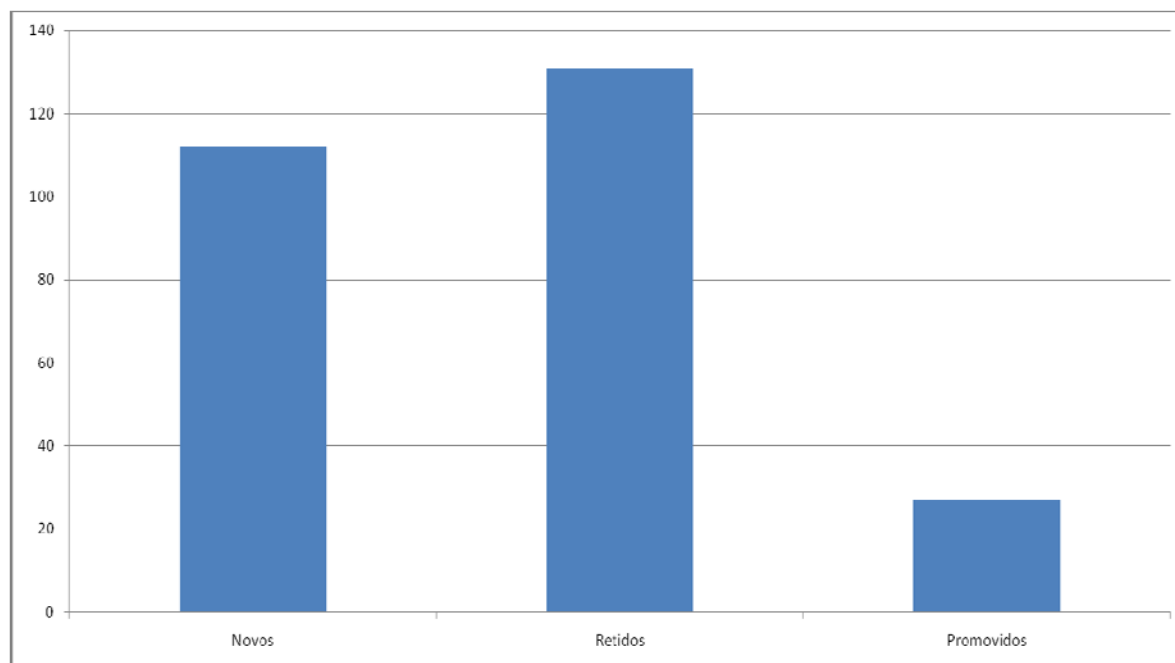
Dentre essas questões trazidas pela autora, optamos pela terceira, ou seja, pesquisar os motivos da evasão a partir do ponto de vista de ex-alunos.

Para compor esse estudo, verificamos que os alunos que mais desistem são os alunos que foram retidos no semestre anterior e em segundo lugar aparecem os alunos que acabaram de se matricular, sendo que numa porcentagem bem menor estão os alunos promovidos. Esses resultados, que podemos perceber nos gráficos abaixo:

Dados do 1º semestre de 2011



Dados de alunos desistentes do 1º semestre de 2011



Outro fato que nos chamou a atenção é que em algumas escolas da rede, atendendo a comunidade com as mesmas características, algumas vezes percebemos que uma quantidade diferente de evasão, pois algumas continuam com quase o mesmo número de matriculados, enquanto que nas outras houve mais evasão.

Em 2011, o processo de pesquisa envolveu também várias etapas: definição do tema, qualificação, definição da população, levantamento de hipóteses, elaboração do questionário, realização do pré-teste, trabalho de campo, tabulação e análise de dados, bem como a apresentação dos mesmos.

Para a definição da população, levamos em consideração as diferentes regiões do município, bem como o cuidado de levantar alunos que foram retidos, promovidos e recentemente matriculados.

A etapa mais trabalhosa foi o trabalho de campo, pois se dividiu em várias partes:

1 – Coleta dados dos alunos:

Pegamos as atas de resultados finais do 1º semestre para identificar quem eram os alunos desistentes de cada Módulo e desses quais eram alunos retidos e promovidos no 2º semestre de 2010 e alunos novos de 2011, depois colhemos dados a partir dos prontuários desses alunos no arquivo morto.

2 – Contato telefônico para marcar as entrevistas

Nessa etapa encontramos muitas dificuldades:

- Telefone errado
- A pessoa colocava muitos empecilhos para realizar a pesquisa
- Ninguém atende
- Trocou de celular

Assim, conseguimos marcar com poucas pessoas

3 – Pesquisa nas casas das pessoas

Essa foi a etapa em que se juntou a parte trabalhosa e a dificuldade. Fomos nas casas das pessoas que marcamos com antecedência por telefone, mas outras que não. As dificuldades foram:

- Algumas pessoas não se encontravam em casa
- Há pessoas que não quiseram responder
- Não se achava o endereço, às vezes a rua, às vezes o número da casa
- Algumas pessoas não moravam mais no mesmo endereço
- Alguns locais são de difícil acesso

Para solucionar esse problema, realizamos alguns questionários por telefone, assim apresentamos a tabela do público pesquisado:

População-Alvo Pesquisada

Escola	Pessoas Selecionadas	Pessoas Pesquisadas	
		Pessoalmente	Por telefone
EM Américo Perrela	13	5	1
EM Maria Rosemary	20	1	4
EM Perseu Abramo	14 (pré-teste)	0	1 (considerado)
EM João Rodrigues	15	4	0
EM Ana Augusta	14	1	6
EM Maria Wanny		2	2
EM Neuma Maria	16	1	6
EM Márcia Regina	12	5	1

Depois da coleta de dados e tabulação, fizemos um comparativo das hipóteses com os resultados e percebemos que:

- O aluno não se sentiu bem acolhido pela escola – não foi confirmada
- O aluno não se identifica com a metodologia de ensino da escola – foi confirmada
- O aluno não se sentiu capaz de aprender – foi confirmada
- A escola ensina o que ele acha que já sabe – não foi confirmada
- A escola não traz perspectiva de melhoria de vida para o aluno – não foi confirmada
- Problemas externos: trabalho (flexibilidade de horário, cansaço físico), saúde, família, distância, segurança etc. – em parte confirmada
- Problemas estruturais da escola – não foi confirmada

A maioria das pessoas que desistiram foram donas de casa que tiveram dificuldade de aprender ou não se identificaram com a metodologia, pois incomodavam-se quando a aula era diferente da sua expectativa como, por exemplo, quando tinha aula de música, de dança.

Os alunos colocam que a escola é um lugar bom, que os professores são bons (com exceção de alguns casos), que a escola traz melhoria de vida, mas eles não servem para a escola.

Quando fizemos a tabulação dos dados parecia que, num primeiro momento, não tínhamos conseguido descobrir nada e nossas hipóteses não foram confirmadas, porém percebemos que, apesar dos alunos acharem a escola um espaço agradável, que ensina bem, são bem acolhidos, os alunos desistem porque aprendem pouco, demoram para aprender e ficam muito tempo nos módulos e desacreditam na sua capacidade.

O fato de representarmos a instituição (Prefeitura) pode ter interferido nas respostas, visto que algumas pessoas colocavam que não queriam prejudicar a escola.

Esses dados serão encaminhados à Coordenação da Equipe EJA da Secretaria Municipal de Mauá, para planejamento de formações de professores em 2012, pensando nas características dos nossos alunos.

Referências

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2009.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2011.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. 10 ed. São Paulo: Editora Cortez: 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. 9 ed. São Paulo: Cortez: 1994.

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. *Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a exclusão*. 1ª ed. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola: 2007.

SOEK, Ana Maria; HARACEMIV, S.M.C.; STOLTZ. *Mediação Pedagógica na alfabetização de jovens e adultos*. 1ª ed. Curitiba: Editora Positivo: 2009.

SER PROFESSOR: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Msc. Maria Cassilda Ferreira Mártires¹

Resumo

Ser professor: múltiplas linguagem no contexto da sala de aula. Resumo: Provocar nos professores uma reflexão sobre seu fazer pedagógico foi o objetivo da disciplina Sensibilização profissional: ser professor, no Curso de Especialização em Teorias e Práticas Docentes na Educação Básica. Mas, o foco deste relato é a experiência com a metodologia de projetos desenvolvida em sala de aula, concomitantemente com a disciplina, comprovando que o professor pode assumir uma posição de pesquisador junto aos alunos, estabelecendo um diálogo mais aberto, com novos enfoques, favorecendo a aprendizagem com múltiplas estratégias de ensino, criando a possibilidade de usar várias linguagens, eliminando a rotina, a monotonia e a sensação de isolamento dos alunos, na maioria desmotivados, e de um professor preocupado em repassar o conteúdo da disciplina, exigido pela Instituição de Ensino superior, em uma carga horária mínima. Buscamos, para isso, uma metodologia que tornasse a aprendizagem mais efetiva. A proposta foi fazer uma reflexão do papel do professor no modelo vigente de uma educação que não atende mais às exigências da sociedade atual, as rápidas mudanças envolvem um volume cada vez maior de informações e de novas tecnologias que invadem as salas de aula, exigindo do aluno e do professor um novo perfil. Criar um cenário de novas metodologias e de múltiplas linguagens é a proposta deste projeto, para que esse momento de convivência entre professor e aluno possa ser produtivo, criativo e transformador.

Palavras-chave

Professor; projeto, metodologias; linguagens múltiplas; sala de aula.

¹ Faculdades Integradas Ipiranga.

Apresentação

O mundo moderno exige pessoas preparadas para enfrentar e absorver as novas formas de mensagens que chegam até elas.

Adilson Citelli

Provocar nos professores uma reflexão sobre seu fazer pedagógico foi o objetivo da disciplina *Sensibilização profissional: ser professor, no Curso de Especialização em Teorias e Práticas Docentes na Educação Básica*. Mas, o foco deste relato é a experiência com a metodologia de projetos desenvolvida em sala de aula, concomitantemente com a disciplina, comprovando que o professor pode assumir uma posição de pesquisador junto aos alunos, estabelecendo um diálogo mais aberto, com novos enfoques, favorecendo a aprendizagem com múltiplas estratégias de ensino, criando a possibilidade de usar várias linguagens, eliminando a rotina, a monotonia e a sensação de isolamento dos alunos, na maioria desmotivados, e de um professor preocupado em repassar o conteúdo da disciplina, exigido pela Instituição de Ensino superior, em uma carga horária reduzida. Buscou-se, para isso, uma metodologia que tornasse a aprendizagem mais efetiva. A proposta foi fazer uma reflexão do papel do professor no modelo vigente de uma educação que não atende mais às exigências da sociedade atual, pois as rápidas mudanças envolvem um volume cada vez maior de informações e de novas tecnologias que invadem as salas de aula, exigindo do aluno e do professor um novo perfil. Criar um cenário de novas metodologias e de múltiplas linguagens é a proposta deste projeto, para que esse momento de convivência entre professor e aluno possa ser produtivo, criativo e transformador.

A relevância deste relato é porque gerou um trabalho de pesquisa desenvolvido na sala de aula, em parceria com o trabalho produzido pelos alunos para a disciplina e o projeto desenvolvido pela professora no contexto da disciplina. Relatar essa experiência é importante por socializar uma prática que precisa ser dividida entre os pares, como ressalta Gadotti (2008 p.7):

[...] a importância da *troca de experiências entre pares*, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho: “Quando os professores aprendem juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos

Por isso, é preciso acreditar que uma das possibilidades de se conseguir algum resultado produtivo na sala de aula e fugir do comportamento tradicional do professor se sentir senhor absoluto do saber. Massetto (1992) sugere que se deve olhar para o aluno como:

[...] parte ativa, integrante e indispensavelmente, com funções, tarefas e experiências diferenciadas; o professor deve assumir-se como membro deste grupo junto com os demais para a consecução dos objetivos, numa posição de diálogo e de troca, de segurança e de abertura as propostas e críticas dos alunos, incentivando a participação, preocupado com o aluno e seus interesses, e com coerência entre seu discurso e sua ação.

A sala de aula precisa, também, ser um espaço onde se crie oportunidade de leitura e de inserção do aluno a novas linguagens, para que a teoria e prática se integrem, mas, para que isso aconteça, é importante planejar cada etapa da disciplina, ou seja, elaborar um roteiro de procedimentos e atividades para que o conhecimento produzido seja socializado e colocado à

disposição daqueles que dele podem se beneficiar de forma significativa, pois evitar a rotina é fundamental para recuperar a alegria de aprender e ensinar e o professor deve relatar essa experiências, numa perspectiva crítica, pois como ressalta Perrenoud (1999)

Esse tipo de conduta vai muito além de simples intercâmbio de “truques e receitas”, pois se insere em uma lógica de resolução de problemas que recorre à criatividade e à participação de cada um, ao reconhecimento de que não se pode ser o melhor o tempo todo, que não se aprende sozinho, que de nada serve ficar constantemente reinventando a roda, que a ideia do outro, retomada e adaptada, pode ser mais eficaz do que uma longa busca solitária, que se pode aprender e desenvolver cada um por si e também todos juntos.

Apresentar o roteiro de aula da disciplina com todas as atividades desenvolvidas, todas as leituras, mídias utilizadas, avaliações, textos e conteúdo se faz necessário para que esse relato possa, de alguma forma, desencadear novas concepções e estratégia de ensino e aprendizagem nas salas de aula da Pós- graduação. Precisa-se fugir do modelo vigente de uma educação que não atende mais às novas gerações e trabalha, ainda, seguindo uma concepção tradicional, depositando uma quantidade exagerada de informações e conceitos, com pouca ou nenhuma interação com a realidade circundante.

Justificativa

*[...] passemos da vida cotidiana da escola real para os sonhos da escola possível.
Também, as utopias têm lugar na história...[]
Manacorda (1999)*

Resgatar a dignidade do ser professor deveria ser um dos papéis dos cursos de Formação de Professores. Mas, para que essa mudança de concepção aconteça, não bastam novas leis, é preciso preparar o espaço pedagógico da escola e o professor para encarar essas mudanças.

Precisa-se de um professor reflexivo, que faça uso de instrumentos que permitam a compreensão e, possivelmente, a transformação de suas práticas pedagógicas que considere a importância da utilização das múltiplas linguagens para trabalhar os conteúdos exigidos nos currículos educacionais, pois a sala de aula representa um espaço discursivo (permeado por diversas vozes), pois é pela linguagem que se expressam e se articulam valores e significados dos grupos sociais dos quais participamos e são essas escolhas linguísticas, do professor, que atribuem significados a sua prática profissional. É nessa sala de aula, vista como o espaço onde as batalhas interacionais são travadas, que será abordada essa relação, intensificando a importância e a influência do papel do professor, da construção da sua identidade e do seu discurso na formação de novos sujeitos. Foi seguindo esse pensamento que o grupo gestor das Faculdades Integradas Ipiranga, ofereceu, gratuitamente, aos professores do Colégio Ipiranga (**Escola de Aplicação**) um Curso de Pós-Graduação.

O Curso de Pós- Graduação resultou de um projeto construído em 2011 com a transformação do Colégio Ipiranga em Escola de Aplicação das Faculdades Integradas Ipiranga. A intenção foi criar uma verdadeira relação de ensino–aprendizagem, dentro da concepção dos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia das Faculdades Integradas Ipiranga, com base nas concepções de Dewey (1971) que ressalta a necessidade de se estreitar a relação entre teoria e prática e que o conhecimento é construído de consensos, que por sua vez resultam de discussões coletivas.

Enfim, a Escola de Aplicação nasceu com a finalidade de consolidar um ensino de qualidade que pudesse integrar a experiência e a prática do Colégio Ipiranga com as novas teorias e

metodologias trazidas pelas Faculdades Integradas Ipiranga. Essa troca de experiência trará vivências enriquecedoras tanto para o Colégio e seus profissionais como para a Faculdade, pois o projeto da Escola de Aplicação é uma forma de tirar ambos, Colégio e Faculdade, de uma zona de conforto e partir para novos desafios.

Assim, começa uma aproximação entre a Escola e a Faculdade. Várias reuniões foram feitas, palestras foram ministradas, enfim inicia-se um processo de conhecimento de fato entre as duas Instituições.

Com a aproximação do ano letivo de 2011 - Colégio e Faculdade - o Planejamento Estratégico do Colégio foi iniciado com vistas a avaliar o trabalho desenvolvido antes de implantarmos o projeto da Escola de Aplicação. A maior preocupação era que fosse feito um Planejamento Estratégico não de forma simplesmente funcional, normativo, praticado com uma visão fracionada da realidade. A proposta foi construir um planejamento estratégico, disciplinado e consistente, destinado a produzir decisões fundamentais e ações que guiassem a organização escolar, em seu modo de ser e de fazer, focado em resultados e com forte visão de futuro.

O Planejamento Estratégico deixou em evidência os pontos fortes e alguns pontos fracos da Escola. Um, porém, nos chamou a atenção, pois alguns professores buscavam mecanismos para gerenciar e monitorar algumas situações na sala de aula, procedimentos rotineiros que, se mal trabalhados, poderiam levar a maus resultados no ensino-aprendizagem.

A alternativa encontrada pelo grupo gestor da Faculdade foi proporcionar aos professores do Colégio Ipiranga um Curso de **Especialização em Teorias e Práticas Docentes na Educação Básica**, pois, ao lembrar as experiências anteriores das reuniões para capacitação, quando dificilmente se conseguia a totalidade do corpo docente. Assim, a oferta, gratuitamente de uma Pós-Graduação estaria solucionando um problema exposto por eles (professores) para melhoria da escola e ao mesmo tempo um crescimento pessoal desses professores, já que ampliariam sua formação acadêmica com novas possibilidades profissionais no mercado de trabalho. As disciplinas do curso seriam voltadas para solucionar as dificuldades detectadas por eles e relatada no Planejamento Estratégico. Assim, foi estabelecido um desenho curricular criado especialmente para os professores da Escola de Aplicação com base nas suas reivindicações:

NÚCLEO COMUM (100H)	
Metodologia da Pesquisa Científica	60h
Didática	40h
NÚCLEO DE ÁREA (60H)	
Professor Leitor	40h
Sensibilização profissional: ser professor	20h
NÚCLEO ESPECÍFICO (200H)	
Elaboração de Projetos : práticas Interdisciplinares	40h
Avaliação na prática escolar: concepções e tendências	40h
(In)Disciplina na Escola	20h
Saberes e Fazeres docentes: Metodologias e Estratégias de Ensino e aprendizagem	20h
Relações Interpessoais na Educação (afetividade)	20h
Tecnologia na Educação	20h
Psicologia da educação: novas abordagens.	20h
Diversidade e Educação inclusiva: práticas integradoras	20h

A Pós-Graduação foi ofertada como instrumento de capacitação em três módulos. O primeiro se propõe a abordar as disciplinas constantes do **Núcleo Comum** que objetivam propiciar elementos de formação teórico-metodológicos, de forma a apoiar reflexões em torno dos núcleos temáticos da Pesquisa e instrumentalizá-los para o exercício da docência no Ensino Superior. As disciplinas do **Núcleo de Área** delimitam as fronteiras, as interrelações com outras disciplinas e o seu núcleo temático. O **Núcleo Específico** se propõe a dotar o profissional de competências, habilidades e atitudes voltadas para o conhecimento dos aspectos mais práticos do dia a dia da sala de aula. O Curso foi programado no formato presencial com encontros quinzenais nos finais de semana com disciplinas de 20h e 40h com apresentação final de um artigo totalizando 360h.

Planejando a disciplina

“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Paulo Freire

Esta disciplina - Sensibilização profissional: ser professor - no desenho Curricular do Curso de Pós-Graduação, ofertado aos professores, foi criar um espaço e uma situação de aprendizagem que os fizessem refletir sobre si mesmos, sobre sua prática docente e seu papel na sala de aula, ou seja, que ele refletisse sobre o que foi praticado e o que está praticando. Ao mesmo tempo a proposta foi criar oportunidade de fazê-lo rever e formular novos conceitos, ideias e olhares, visando a corrigir o que fosse necessário ou reforçar as ações que deram certo. Porém, o mais importante foi provocá-lo e estimulá-lo para o desenvolvimento de um comportamento pesquisador, ou seja, investigar se as suas ações no cotidiano da sala de aula propiciam realmente o ensino e a aprendizagem. Quem é esse aluno que hoje chega à escola? É um aluno muito bem informado que aprendeu a ver o mundo pelo olhar multimídia cheio de cores, sons, imagens, movimento, palavras? Que motivação ele encontra na escola para aprender? O conteúdo repassado na escola hoje é perecível? Qual o método mais interessante de ensinar esse aluno de hoje?

Para fundamentar a reflexão, sobre **ser professor**, e vivenciarem essa experiência, agora como alunos, foi reunido um material teórico que pudesse evocar várias vozes, principalmente de autores consagrados que tratam do tema: Gadotti, Moran, Perrenoud, Vasconcelos, Alves e outros. Foram informações rápidas, curtas e outras geradas nas mídias, propagandas governamentais, filmes que possibilitaram uma discussão com quem vive essa experiência na sala de aula: os professores.

Planejar a disciplina para uma carga horária de 20h foi o primeiro desafio. A ideia conceitual da disciplina era provocar uma reflexão com os alunos/professores sobre o que é *ser professor* neste novo contexto educacional e social.

Em seguida, foi desenvolvido um projeto na sala de aula para ressignificar a proposta da disciplina, fazendo do conteúdo ministrado um fio condutor para as etapas que seriam elaboradas, partindo de situações contextuais geradas na sala de aula.

Ao adotar a metodologia de projeto foi por acreditar que ela muda o foco da sala de aula, do professor para o aluno, da informação para o conhecimento, da memorização para a aprendizagem e equilibra teoria e prática, divide responsabilidades, tarefas e apresenta resultados”, com isso intensifica-se a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores. Esse tipo de atividade promove a construção do conhecimento e estabelece uma relação efetiva da teoria com a prática, seguindo a concepção de Carvalho(1997) que ressalta:

Trabalhar com projeto é ter um objetivo compartilhado por todos com a finalidade de produzir um produto final. É preciso, portanto, planejar, prever, dividir responsabilidades, aprender conhecimentos específicos relativos ao tema em questão, desenvolver capacidades, usar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo, seguir normas, ter valores e atitudes esperadas, controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

A metodologia de projetos, aqui utilizada, deve ser vista como uma maneira de repensar as práticas de sala de aula, pois parece consenso que os currículos de formação de professores, baseados no modelo da racionalidade técnica, mostraram-se inadequados à realidade da prática profissional docente, e esse modelo é o adotado, hoje, pela maioria das Instituições de Ensino Superior. As principais críticas feitas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a formação teórica é priorizada em detrimento da formação prática e a concepção que se tem dessa formação prática é que ela funciona como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Outra concepção equivocada é acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico.

Pensando dessa forma a prática que será realizada não utilizará a sala de aula apenas como um *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas sim um espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos serão gerados e modificados.

A tabela abaixo sintetiza os momentos de atividades da disciplina que possibilitaram o desenvolvimento do projeto. A disciplina foi assim conduzida: ao mesmo tempo em que o conteúdo era ministrado, as atividades geravam subsídios para o desenvolvimento do projeto.

Projeto	Participação	Disciplina	Atividade
Problematização e levantamento de hipóteses	Alunos e professora	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre ser professor. Professor no Brasil 	Cartões (Opinar sobre o que é ser professor hoje) Mostra de vídeos televisivos e de publicidade institucional do governo Brasileiro de 2010 e 2011.
Base Teórica	Professora	<ul style="list-style-type: none"> Papel e função do professor 	Apresentação multimídia (power point)
Coleta de dados Questionário Análise de dados (Gráfico)	Alunos e professora	<ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre atitudes positivas e negativas na sala de aula 	Responder a um questionário: Perguntas que todo professor se deve fazer.
Reflexões Teóricas I	Alunos e professora	<ul style="list-style-type: none"> A concepção do ser professor na sociedade Reflexões dirigidas sobre a trajetória escolar 	Fragmentos de Filmes Roteiro motivador para a construção do memorial. Leitura de textos.
Base teórica	Alunos e professora	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de textos acadêmicos sobre Ser professor 	Roda de Leitura de textos acadêmicos e observações feitas pelos grupos, e pela professora
Produção Escrita	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> Sensibilização Registro de experiências 	Memorial
Produção Final	Professora	<ul style="list-style-type: none"> Finalização e socialização do Projeto 	Livro

Roteiro da disciplina e projeto

Período: Sábado Manhã (5h)

1º PASSO

Proposta da Disciplina: Reflexão sobre a temática *Ser professor*

Proposta do Projeto: Problematização e Levantamento de hipóteses

No sábado pela manhã a disciplina se inicia com uma atividade para reflexão sobre ser professor. O objetivo era conhecer qual o ideal de professor latente no íntimo de cada um. A estratégia utilizada foi distribuir pequenos cartões de visita ilustrados para que todos escrevessem as suas opiniões no prazo de 15min e identificassem a autoria.

Essa atividade serviu para levantar a problematização e algumas hipóteses, ou seja, apresentando a disciplina e interrogando os vinte e cinco (25) alunos/professores: O que é ser professor?

Após a entrega da atividade foi iniciada uma apresentação de vídeos para iniciar um debate sobre o que é ser professor hoje no Brasil.

Sempre com a preocupação de utilizar várias linguagens foram apresentadas reportagens televisivas e vídeos promocionais governamentais para contextualizar a temática do Ser professor no cenário nacional, ou seja, qual a realidade vivida pelo professor, hoje, no Brasil,

Partindo deste princípio organizou-se uma seleção de informações que tratassem desta temática:

- a. Reportagem apresentada no telejornal, **Bom dia Brasil** no quadro do comentarista político Alexandre Garcia abordando os problemas da Educação Brasileira.
- b. (<http://youtu.be/WjUNUoad7Vg>)
- c. Reportagem do **Jornal Nacional** apresentada em uma série de reportagem especial do dia 12/05/2011, sobre a situação das Escolas no Brasil, um estudo mostrando que a profissão professor está em baixa no imaginário dos jovens e, também, analisando o perfil social deste aluno e constatou que *quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor*. <http://www.youtube.com/watch?v=CNsFZZB11UE>
- d. Duas propagandas institucionais **do Governo Brasileiro de 2010 e 2011** que exaltam o professor como sendo um profissional essencial para a sociedade e para o desenvolvimento de um país. (<http://youtu.be/jrbBZnXgzFI> e http://youtu.be/sw3xO_rfFb0)

Após a apresentação dos vídeos houve vários comentários e críticas sobre as questões levantadas, chegaram à conclusão de que infelizmente inexistente uma política efetiva de valorização docente no Brasil e o professor não é respeitado nos seus direitos, não é valorizado pela sociedade e nem pelo Poder Público. Uma reflexão que precisa sempre ser renovada, pois, segundo Gadotti (2008 p.1), “o brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas no Brasil: “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”. É sinistro”.

2º PASSO

Proposta da Disciplina: Papel e função do professor

Proposta do Projeto: Base Teórica

O segundo passo foi iniciado em uma apresentação multimídia (power point). Nessa exposição foi ressaltado o **Papel e Função do professor**, pois o lado emocional e afetivo do professor precisa ser trabalhado. Ser professor é um reflexo de como somos, de como pensamos, de como vivemos. Em seguida se discutiu algumas temáticas afins como: a profissão professor, a valorização docente e seu papel na sala de aula, reforçando o que diz Gadotti (2008 p.7)

A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.

Focar nas relações interpessoais serviu para ressaltar como ser professor é complexo e a dificuldade que a maioria tem de enfrentar com serenidade as adversidades das situações vividas no cotidiano da escola. Porém, é preciso ter consciência do papel do professor na escola, na sala de aula e na vida dos alunos como ressalta Moran (2007, p.1):

Ao educar, tornamos visíveis nossos valores, atitudes, ideias, emoções. O delicado equilíbrio e síntese que fazemos no dia a dia transparece nas diversas situações pedagógicas em que nos envolvemos. [...] A postura diante do mundo e dos outros é importante como facilitadora ou complicadora dos relacionamentos que se estabelecem com os que querem aprender conosco.

É importante destacar que ser professor, como diz Perrenoud (1993) ao falar da docência, é uma profissão relacional complexa, em que a pessoa inteira é mobilizada. O professor com suas palavras, seus gestos, seu corpo, seu espírito é que irá dar sentido, as informações que chegarão aos seus pares. A forma como atua parte de uma perspectiva pessoal que envolve crenças, teorias educacionais, tendências, valores, ou seja, a forma como encara o mundo, o que carrega como herança histórica e cultural. É com base nesses saberes que cada pessoa conduz sua vida profissional. Para ser professor é preciso exercitar a sensibilidade de prestar atenção no outro, em seus saberes, dificuldades, angústias e ter um olhar atento, sem pressa, para que possa perceber as mudanças, as semelhanças e as diferenças, um olhar que o aproxime dos alunos e dos problemas cotidianos da sala de aula .

3º PASSO

Proposta da Disciplina: Perguntas que todo professor se deve fazer

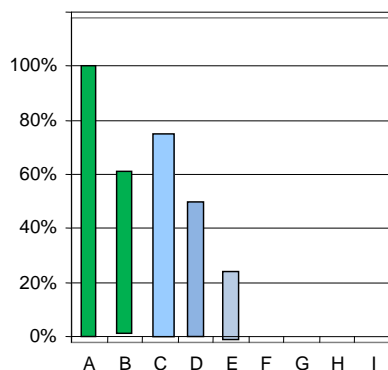
Proposta do Projeto: Coleta e análise de dados – Questionário

Após as discussões feitas na etapa anterior, foi apresentado um teste que pudesse fazê-los refletir sobre o comportamento do professor na sala de aula, sua atitude, suas metodologias, sua relação interpessoal, enfim buscar alguns dados para confirmar as hipóteses levantadas na pergunta inicial: o **que é ser professor**.

A última atividade da manhã foi distribuir um questionário com quarenta (40) perguntas intitulado: **Perguntas que todo professor se deve fazer**. Após ler as alternativas e marcar as opções individualmente, os alunos/professores se reuniram em dois grupos para, em comum acordo, escolherem apenas cinco (05) atitudes positivas e essenciais no fazer pedagógico do professor e cinco (05) atitudes negativas, que não fariam na sala de aula. A intenção da leitura individual do questionário foi provocar uma reflexão mais ampla, quase de forma inconsciente, de várias situações possíveis de serem vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

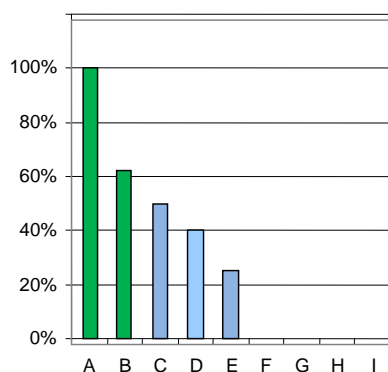
No segundo momento dividiu-se a turma em dois(2) grupos. Após chegarem a um consenso sobre as cinco(5) questões, um componente do grupo se dirigiu ao quadro e enumerou as questões escolhidas, de um lado as positivas e do outro as negativas. Após os grupos revelarem suas escolhas foi feita a análise das respostas.

1º GRUPO RESPOSTAS POSITIVAS



- A. *Já percebi que parece que essa geração tem um chip a mais e por isso procuro sempre estar atualizado nos tipos de linguagem e de tecnologia utilizadas por eles?*
- B. *Sou capaz de admitir para o meu aluno que não domino todos os assuntos?*
- C. *Tenho elevado a autoestima dos meus alunos?*
- D. *Faço o aluno a participar da aula e o instigo a desenvolver o raciocínio lógico?*
- E. *Nota ruim reflete que preciso melhorar minha metodologia e aplicar novas estratégias de aprendizagem?*

2º GRUPO RESPOSTAS POSITIVAS



- A. *Já percebi que parece que essa geração tem um chip a mais e por isso procuro sempre estar atualizado nos tipos de linguagem e de tecnologia utilizadas por eles?*
- B. *Sou capaz de admitir para o meu aluno que não domino todos os assuntos?*
- C. *Faço do conhecimento uma arma de cidadania e crescimento pessoal?*
- D. *Sou frequentemente procurado (a) por aluno (a) para confidências pessoais?*
- E. *Utilizo data show, internet, filme, projetos e trabalho de campo?*

■ Respostas iguais

■ Respostas diferentes

Apresentar e discutir entre os grupos o percentual da análise dos dados foi bastante significativo, pois duas respostas foram iguais e outras completamente opostas. Ver a surpresa nas escolhas, entre o próprio grupo, foi motivo de nova reflexão. Nas respostas positivas

foram unânimes: (A) *Já percebi que parece que essa geração tem um chip a mais e por isso procuro sempre estar atualizado nos tipos de linguagem e de tecnologia utilizadas por eles e (B) Sou capaz de admitir para o meu aluno que não domino todos os assuntos?*

Na socialização ficou claro que os alunos/professores têm consciência de que precisam conhecer as novas tecnologias e de urgentemente utilizar múltiplas linguagens em sala de aula. Perceberam, também, que o professor não é mais o dono do conhecimento e nem pode mais trabalhar qualquer conteúdo sem reflexão ou visão crítica. Hoje, ele é o mediador, deve proporcionar ao seu aluno condições de gerenciar o próprio conhecimento, informação e, principalmente, orientar o aluno para ter autonomia de estudo, condição indispensável para o seu desenvolvimento e a sua inclusão no mundo globalizado.

Os GRUPOS escolheram três alternativas diferenciadas vejamos cada uma delas:

1º GRUPO:

Alternativa (C) *Faço o aluno participar da aula e o instigo a desenvolver o raciocínio lógico?* – Essa escolha demonstra que os alunos/professores percebem a necessidade de desenvolver o raciocínio lógico nos alunos para fazê-los pensar de forma mais crítica acerca dos conteúdos das diferentes disciplinas, tornando-os mais argumentativos com base em critérios e em princípios logicamente validados. O aprendizado da lógica é importante para estimular o raciocínio, a compreensão de conceitos básicos, e preparar o aluno para o entendimento de tópicos cada vez mais avançados.

Alternativa (D) *Tenho elevado a autoestima dos meus alunos?*– Sabe-se que o relacionamento entre professor e aluno, ou seja, o vínculo afetivo é um grande facilitador no processo de ensino aprendizagem, pois a criança não se sentirá sozinha, reforçando sua autoestima. Certamente o professor que consegue trabalhar ressaltando o que o aluno tem de positivo, desenvolve na sala de aula um clima de prazer, acolhimento, alegria, companheirismo. O conteúdo será ministrado, as dificuldades serão administradas e vistas como parte do processo, auxiliando assim, sua superação.

Alternativa (E) *Nota ruim reflete que preciso melhorar minha metodologia e aplicar novas estratégias de aprendizagem?* A metodologia de trabalho usada em sala de aula repercutirá na aprendizagem e deve ser permanentemente repensada após cada avaliação. Ao fazerem opção por dessa alternativa relataram da importância da buscar constantemente aperfeiçoamento de suas práticas e que devem rever suas atuações na sala de aula. Essa reflexão sobre seu fazer pedagógico é necessária não só para diagnosticar as dificuldades e facilidades do aluno, como principalmente, para compreender o processo de aprendizagem que ele está percorrendo.

2º GRUPO:

As alternativas que se diferenciaram no 2º GRUPO foram: (C) *Faço do conhecimento uma arma de cidadania e crescimento pessoal?* Segundo os professores, demonstra a preocupação de contextualizar e ressignificar o aprendizado. Achem importante criar um ambiente, onde o aluno possa ter uma relação de experimentação de mundo, do outro e de si mesmo, permitindo que os conhecimentos adquiridos possam ser sempre reconstruídos e não somente aplicados.

Alternativa (D) *Sou frequentemente procurado (a) por aluno (a) para confidências pessoais?* Os alunos/professores acreditam que é importante estabelecer um clima de confiança com o aluno. A afetividade é um fator que precisa ser fortalecido nas relações educacionais dentro e

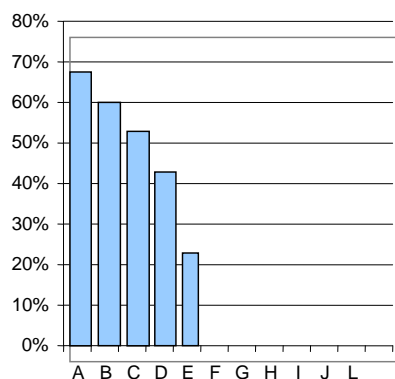
fora da escola. O professor pode ser considerado um dos melhores mediadores do desenvolvimento das crianças.

Alternativa (E) *Utilizo data show, internet, filme, projetos e trabalho de campo?* Os professores têm consciência da importância da utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação no fazer educativo, mas, alguns reconhecem que precisam de algum treinamento para usar essas ferramentas e da necessidade de incluí-las no planejamento pedagógico da escola.

Foram analisadas, também, as respostas negativas e não houve respostas iguais. Mas na sua totalidade todas as respostas foram significativas para os grupos, pois representam situações completamente inadequadas para quem quer realmente ser um professor e educador.

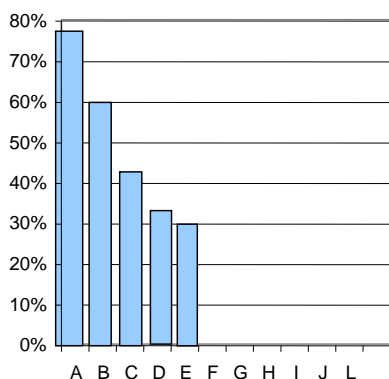
RESPOSTAS NEGATIVAS

(Nunca pensaria assim)



- A. *Toda pergunta de aluno é cretina?*
- B. *Tenho um caso de amor com o período paleolítico, todos os meus recursos são desse período?*
- C. *Acredito que o professor de Português é o único responsável pela escrita correta do aluno?*
- D. *Nota ruim revela a falta de capacidade de aprendizagem da turma?*
- E. *Vivo contando os feriados para o ano acabar mais rápido para ficar livre daquela turma?*

RESPOSTAS NEGATIVAS



- A. *O ideal é escutar só a minha voz na sala de aula, jamais ouvir a voz dos alunos?*
- B. *Acredito que quando o aluno dorme na sala de aula a culpa é só dele?*
- C. *Nas minhas avaliações os alunos só se reconhecem incapazes?*
- D. *Na minha sala de aula os alunos ficam absolutamente indiferentes e enfadonhos?*
- E. *Sei tudo sobre a minha matéria e acho que capacitação é perda de tempo.*

Período: Sábado tarde (5h)

4º PASSO

Proposta da Disciplina: A concepção do ser professor na sociedade

Proposta do Projeto: Reflexões Teóricas I

O cinema tem sido uma linguagem muito utilizada no processo de ensino aprendizagem. As pesquisas apontam a eficácia deste importante recurso didático. As pessoas mostram-se atraídas por frases, por cenas de filmes, pela música, sem ater-se necessariamente ao contexto ou ao fundo filosófico, mas eles são importantes para discutir o tema em questão. Assim, na parte da tarde foram apresentados fragmentos de filmes sobre algumas práticas pedagógicas na sala de aula e analisou-se criticamente a concepção social do professor. Filmes utilizados:

a. Mentres perigosas (1995)

Tópicos debatidos com o grupo:

- Aceita os alunos como eles são e não como eles deveriam ser idealmente.
- Faz a gestão interativa dos acontecimentos da aula
- Suscita condições facilitadoras da aprendizagem.
- Avalia tendo em conta o conjunto de instrumentos escolares (formais e informais) e as necessidades da sociedade (fatores de sucesso/ insucesso).

No filme a professora LouAnne Johnson (Michelle Pfeiffer) que ministra literatura na Parkmont High School, vê-se diante do desafio de assumir uma classe de alunos excluídos. A nova professora da turma, no primeiro dia de sua aula, tenta iniciar a aula, mas a turma se mostra totalmente indisciplinada. A maioria dos alunos ignora a sua presença e outros a desafiam fazendo colocações agressivas e intimidando-a. A professora se propõe a resgatar esses alunos pela educação. E isso só é possível quando a professora consegue a atenção dos alunos, cuida do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, enfim, assume mais uma responsabilidade. Com essa atitude a professora promover, uma transformação, trazendo emancipação social para alguns alunos. Essa atitude nos reporta ao que diz Nóvoa (1995): “Ser professor hoje requer, então, muito mais do que lhe foi oferecido na sua formação inicial”. Adaptação do site:

[http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_10\[11067\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_10[11067].pdf)

b. Sociedade dos Poetas Mortos (1989)

- Professor criativo usa um método inovador.
- Conquista os alunos, e sugeriu que todos aproveitassem o dia
- Procurou inovar de forma dinâmica e interativa.
- Criticado pelos colegas de profissão, mas no final deixa sua marca em alguns professores e nos alunos
- Ensina os alunos a lutarem pelos seus sonhos.

Em 1959, John Keating volta ao tradicionalíssimo internato Welton Academy, onde foi um aluno brilhante, para ser o novo professor de Inglês. No ambiente soturno da respeitada escola, Keating torna-se uma figura polêmica e mal vista, pois acende nos alunos a paixão pela poesia e pela arte e a rebeldia contra as convenções sociais. A escola está preocupada em ensinar, e não em fazer o aluno aprender a pensar. A chegada do professor Keating ao

internato mexeu com as estruturas da instituição, baseada nos princípios da tradição-honra-disciplina-excelência. Embora ex-aluno da Welton School, Keating professava um estilo dito revolucionário, nas suas aulas de literatura inglesa e no relacionamento proposto aos seus discípulos. O resultado é fácil de imaginar. Adaptado do site:

<http://www.cineclick.com.br/filmes/ficha/nomefilme/sociedade-dos-poetas-mortos/id/4320>

c. O Espelho tem duas Faces (1996)

- Apresenta dois tipos de metodologia.
- Professor que é exclusivamente transmissor de conteúdo, recebe formação e reproduz o que aprendeu com base na experiência e na prática (pedagogo tradicional)
- Professora que contextualiza sua aula e faz dela um momento de interação.

Dois professores da Columbia University sentem-se solitários, pois não conseguiram se envolver com quem eles queriam. Ele, Gregory Larkin (Jeff Bridges), é um professor de matemática extremamente introvertido. Rose Morgan (Barbra Streisand) é uma professora de literatura muito comunicativa. Gregory encontra-se imerso em um mundo basicamente racional, o que lhe leva a dificuldades de interlocução nos relacionamentos sociais. Sua timidez é marca notável. Ostenta um perfil ortodoxo, seu desempenho matemático frente aos alunos é extremamente exibicionista, gerando um ambiente de aprendizagem apático e disperso. Entretanto, um novo elemento surge para o personagem em questão – a paixão por Rose que lhe leva a querer mudar o seu modo de ser. Rose Morgan é diferente de Gregory faz de sua aula um momento de interação, ressignificando as concepções teóricas com situações reais de vida. Adaptado do site: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15643/>

d. O Sorriso de Monalisa (2003)

- Está atenta a necessidade dos alunos.
- Dirige e incentiva as aprendizagens.
- Estrutura a aprendizagem sociocultural dos alunos.
- Promove a integração social.

Katherine Watson (Julia Roberts) é uma jovem professora de história da arte contratada por uma tradicional escola a Wellesley College, preparatória de jovens mulheres para ingressar em Cursos Superiores. A metodologia adotada pela nova professora que passa a estimulava a aptidão e o crescimento das suas alunas para liderança, naturalmente, para os padrões arcaicos da escola, este tipo de intervenção não agrada a direção da escola. A cena escolhida é do primeiro contato com a turma, composta apenas de mulheres de classe média alta, quando a educadora Katherine ficou surpresa com a capacidade das alunas de terem feito “decoreba” de uma apostila extremamente limitada, mas para afrontá-la não a deixam falar e antecipam toda a explicação que a professora poderia dar. A pergunta norteadora desse fragmento foi: O que você faria se no seu primeiro dia de aula os alunos já dominassem todo o assunto da sua aula ? Adaptado do site:

<http://www.planetaeducacao.com.br/porta/artigo.asp?artigo=266>

e. Nem um a menos (1999)

- Contribui para formação integral dos alunos
- Regula situações complexas.
- Estrutura um quadro social organizado.

- Estabelece a relação dos alunos com o mundo circundante.
- Transforma e transmite conhecimentos.

Este filme, conta a história de Qiu Ju, uma garota de 13 anos(Wei Minzhi) que vai ser professora substituta para ganhar 50 luans, devido a mãe do professor titular estar muito enferma. Em um vilarejo na zona rural, longe da cidade grande e muito pobre. A promessa do líder de pagar já no início, falha, e para que ela não desista do cargo o professor licenciado(Gao Enman) promete a Wei que se quando ele voltar encontrar todos os alunos na escola, ele pagara 60 luans. Daí o título, nem um a menos. A educação é um fator de suma importância, mesmo quando o sistema educacional é excludente, causando o fracasso escolar. Esse panorama é retratado no filme que mostra a triste realidade da pobreza na zona rural é uma situação tão desesperadora e precária que a professora só poderia usar um giz por dia. Esse cenário não é só na china, mas em quase todos os países subdesenvolvidos gerando dificuldade de se manter os filhos na escola, com isto vem a grande evasão por causa da necessidade dos filhos trabalharem para ajudarem no sustento da família. A verdade é que seu único comprometimento com o cargo está no salário que irá ganhar se nenhum aluno abandonar a escola. Assim, Wei reveste-se da autoridade escolar; passa, de fato, a ser a professora e mostra uma das características mais marcantes, talvez um pressuposto da profissão: a perseverança. Adaptado do site:

<http://pt.shvoong.com/entertainment/movies/1916400-nem-um-menos/>

Os filmes possibilitaram analisar como a sociedade vê o professor. Para eles foi muito importante observar por outro ponto de vista (das personagens) o que os outros têm a dizer. Ver um fragmento de filme ilustrando uma concepção teórica é uma forma de ampliar a visão daquela realidade. Mesmo sendo uma ficção a situação que o filme retrata pode acontecer em sala de aula, é uma realidade transfigurada pelo cenário, pelo mundo mágico do cinema. Os filmes são como um "zoom", um detalhamento para entender melhor a situação vivida no cotidiano da escola.

Em várias ocasiões a dificuldade em argumentar foram minimizadas com a utilização de exemplos dos filmes, principalmente para explicar as concepções teóricas que foram abordadas na disciplina, facilitando o debate da temática para depois mergulhar no aprofundamento teórico dos textos acadêmicos. Cabe ao educador utilizar esse recurso para mediar essa transposição e avançar para o aprofundamento teórico.

5º PASSO

Proposta da Disciplina: Reflexões sobre a trajetória escolar

Proposta do Projeto: Roteiro motivador para a autobiografia

Terminamos o dia com leituras e orientações iniciais para a produção do texto final que serviria de avaliação para a disciplina.

Para exemplificar como poderiam ser estruturado o memorial, foram escolhidos textos que exemplificassem esse gênero, como: *Conto de Escola* de Machado de Assis (1896) e *Quem conta um conto aumenta um ponto* de Maria Cassilda Mártires (2009)

A leitura foi feita pela professora e acompanhada pelos alunos/professores. Em seguida foram socializadas as orientações do roteiro motivador que ativasse as recordações necessárias para a produção do memorial.

Roteiro motivador

Imagine que você um dia chegue em casa e encontre um envelope com uma carta e nela um papel escrito assim: **Quem é você, Professor ?**

Para responder a essa pergunta, você se contentaria em dizer apenas seu nome? Provavelmente seus pensamentos iriam muito mais longe, afinal você é muito mais do que um nome. Você tem uma história de vida, lembranças, características que o diferenciam de outras pessoas, sentimentos, vontades, opiniões, segredos... Então, vamos escrever um texto respondendo a essa pergunta. Porém, antes de escrever o texto pense em cada um destes detalhes:

- Sua passagem pela escola.
- Descreva sua escola, seus professores, construa suas lembranças, se possível, cronologicamente.
- Coisas que aconteceram na escola e que ficaram na sua lembrança.
- Suas primeiras leituras, suas brincadeiras, seus amigos.
- Como você chegou a profissão professor
- O que lhe encanta na Educação e o que lhe desencanta.
- Seus sonhos.
- Ao terminar dê um título.

Atividade de leitura

Para prosseguimento da disciplina foram entregues aos alunos/professores dois textos para ser feita a leitura orientada, seguindo alguns critérios. Essa atividade foi elaborada para que fosse avaliada a proficiência em leitura acadêmica, já que saber ler, segundo Ramires (2008), tornou-se, pois, condição indispensável para o acesso a qualquer área do conhecimento, porém, pesquisas indicam que a falta de leitura se estende por todos os níveis de ensino. Por tal motivo, defendeu-se que ler é uma competência transversal e precisa ser estimulada em todas as áreas de conhecimento. Ao ler realizamos um trabalho mental que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente e em desdobrar os níveis de significado. Esse processo de construção de significado, segundo Rösing (2000), se constitui em uma importante organização mental, pois a leitura é capaz de provocar inferências em vários aspectos relacionados à situação político-social, cultural, crenças, valores e as relações intertextuais. A leitura expande conhecimento, seja na especificidade ou no aprofundamento do assunto, acelera o nível de aproximação com o texto escrito, além dos objetivos que orientam o ato de ler, sem deixar de considerar aspectos análogos referentes ao autor.

A importância da leitura é, também, enfatizada por Silva (1992) ao dizer que a leitura e o sucesso acadêmico estão intimamente relacionados. O autor diz, também, que ler e escrever são atos complementares: um não pode existir sem o outro. Sendo assim, para escrever bem, esse aluno terá na leitura o suporte do conhecimento que será armazenado em sua memória de longo prazo.

O nosso objetivo é capacitar o professor para quatro situações de leitura: percepção da palavra, compreensão, reação e integração. Isto quer dizer que, ao ler, além de RECONHECER a palavra escrita devemos COMPREENDER o que lemos, isto é, ligar a palavra ao seu significado; REAGIR à LEITURA, o que significa gostar ou não do que leu, o que denota subjetividade; INTEGRAR, ou seja, relacionar o que lemos com outras partes do texto e com nossas experiências anteriores sobre o assunto.

Roteiro de leitura

A primeira coisa a fazer é a identificação do texto lido, ou seja, devemos identificar a referência bibliográfica, isso nos permite saber o autor da obra que esta sendo lida. A referência bibliográfica é o conjunto de elementos que identificam um texto, como: Autoria do texto (Sobrenome e nome do autor); Título do texto; Edição; Local da editora; Editora; Ano de publicação

Para se realizar uma boa leitura, são necessárias algumas recomendações:

- Ler todo o texto para descobrir do que se trata.
- Ler não é apenas passar os olhos no texto.
- É preciso saber tirar dele o que é mais importante, facilitando o trabalho da memória.
- Re ler uma ou mais vezes, sublinhando frases ou palavras importantes. Isto ajuda a identificar o tema.
- Distinguir os exemplos ou detalhes das ideias principais.
- Observar as palavras que fazem a ligação entre as diferentes ideias do texto chamadas de conectivos: "por causa de", "assim sendo", "além do mais", "pois", "em decorrência de", "por outro lado", "da mesma forma.
- Destacar palavras desconhecidas e procurar no dicionário.

Período: Domingo (5h)

6º PASSO

Proposta da Disciplina : Leitura de textos acadêmicos

Proposta do Projeto: Aprofundamento teórico

Os alunos/professores sentiram a necessidade da teoria para uma reflexão mais crítica sobre ser professor. Essa era a proposta, fazer o aluno sentir necessidade de um embasamento teórico. Qual a estratégia utilizada:

A necessidade de fazer leitura de textos acadêmicos na sala de aula requer uma estratégia diferenciada, pois sabe-se que a Leitura continua sendo, no ambiente acadêmico, um tema inesgotável de questionamentos e de busca de soluções. A ideia era incentivar uma prática de leitura em situação de ensino formal para amenizar uma constatação de que parte significativa da população em pleno exercício profissional não são leitores.

A forma como a disciplina foi conduzida provocou no aluno/professor a necessidade de um embasamento teórico maior. O tema da disciplina foi debatido utilizando o recurso de várias linguagens. Eles estavam ciente que as informações apresentadas, durante a aula, precisariam ser transformadas em conhecimento e isso só acontece através da atividade de leitura para aprofundamento teórico, realizada pelo próprio aluno, pois a aprendizagem é pessoal, ninguém aprende pelo outro, ou por osmose. Sabe-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas nas academias é a leitura de textos dessa tipologia. Muitas vezes a falta de costume com a linguagem técnica e o desenvolvimento do raciocínio proposto pelo autor são dificuldades até para estudantes de períodos mais avançados.

A estratégia utilizada

- A estratégia utilizada para leitura do texto na sala de aula foi dividir a turma em seis (6) grupos. Cada grupo expõe um fragmento do texto, já dividido pela professora, e escolhe um aluno para expor resumidamente o assunto para a turma (os componentes do grupo podem fazer inferências).

- Após a explanação do grupo a professora pontua algum tópico importante que não foi abordado pelo expositor, acrescentando mais informações, e faz o *link* com o assunto do próximo grupo.

Ao final todo o texto foi lido e comentado pelo grupo e pela professora. O principal sucesso dessa estratégia é que todos participam da leitura e ao mesmo tempo discutem com interesse, pois precisam ouvir todos os grupos para entenderem melhor a totalidade do texto.

Os textos bases escolhidos foram: **GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido***. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008, o texto de MORAN, José Manuel. ***A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá***. Editora: Papirus, 2007, ficou como sugestão de leitura, em função do pouco tempo de aula (20h).

Como o tema foi muito explorado anteriormente e o assunto explicado, mergulhar no texto científico que abordava a mesma temática facilitou a compreensão, pois didaticamente, acredita-se que a prática de leitura começa antes mesmo que o leitor inicie a leitura do texto. Conhecendo o assunto, as expectativas desencadeadas no material estabelecem parâmetros que irão facilitar sua interação com o texto.

A forma como a temática foi explorada pela professora durante toda a disciplina, levou os alunos /professores conhecerem o assunto muito antes da leitura dos textos, somado a esse conhecimento o acervo cultural trazido pelo leitor sobre o assunto, permitiu anteciper com maior ou menor assertividade a ideia principal que seria abordada nos textos. Isso comprova que quanto maior a proficiência do leitor e a intimidade que tiver com o assunto abordado, maiores serão as chances de suas previsões se confirmarem e a compreensão ocorrer sem grandes dificuldades. Didaticamente essa metodologia utilizada na disciplina reforça a nossa teoria de que as expectativas desencadeadas com as atividades desenvolvidas no percurso das aulas estabelecem parâmetros que irão facilitar a interação acadêmica com os textos.

7º PASSO

Proposta da Disciplina: Sensibilização e Registro de Experiência

Proposta do Projeto: Memorial

No encerramento da disciplina foi socializado um vídeo de sensibilização e de reflexão sobre a importância de ser professor. As imagens ilustravam frases motivadoras do que é ser professor com fundo musical do filme *AO MESTRE COM CARINHO*. (To Sir with love).

Para motivar a leitura houve um sorteio de três livros e um DVD.

Livros

- Fomos maus alunos (Gilberto Dimenstein e Rubem Alves)
- Seguindo as Trilhas de Lobato (Maria Cassilda F.Mártyres)
- Trabalhando com Projetos

Avaliação final

Memorial

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a

palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1992, p. 278)

A intenção de se utilizar a elaboração de relatos de memórias foi reconstruir a história da formação acadêmica de cada aluno/professor. Através deste recurso, buscar a memória de si e de seus pares, referentes aos seus primeiros tempos de escola, seria possível analisar como este passado desempenhou um papel ativo na construção de sua identidade profissional, pois as memórias dos educadores sobre os processos de escolarização interferem na relação com seus alunos e na compreensão da maneira como eles constroem o conhecimento, pois é quase impossível separar o “eu pessoal” do “eu profissional”, como afirma Novoa (1996) a vida do profissional é, antes de qualquer coisa, a vida da pessoa que trabalha como professor. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo e suas singularidades.

A verdade é que, quando relatamos nossas histórias de vida, de uma forma ou de outra, estamos nos reconhecendo dentro de um contexto mais geral, estamos nos dando um lugar no mundo. As narrativas dos professores sobre sua trajetória de vida escolar justificam suas próprias escolhas. É fácil encontrar a trajetória que leva a opção profissional, mas é um caminho longo e difícil o de se constituir e se identificar como professor. Caminho que passa pelas mazelas das escolas públicas, dos professores mal preparados, da falta de valorização profissional, dos cursos de graduação, do baixo salário e outros. Assim a utilização deste recurso de reconstrução da memória serviu para ressaltar o quanto tal metodologia pode apresentar-se como um dado fundamental no processo formativo do sujeito, quando este se constitui “professor”. A importância desses relatos permeiam nas atuais perspectivas da pesquisa sobre docência e André (1998) chama a atenção para a importância deste caminho:

[...]os programas de capacitação têm procurado levar seus participantes a refazerem sua história de vida, através de um exercício de memória que lhes permite analisar as condições e os contextos em que desenvolveram suas experiências, possibilitando compreendê-las nas suas especificidades e nas suas aproximações com as histórias de outros sujeitos.

Ao construir o memorial eles terão oportunidade de trazer as lembranças do passado para o presente e suscitar lembranças pensadas esquecidas, outras dolorosas, saudosas, odiosas, palavras contadas, mas não escritas, outras que deixaram marcas cicatrizadas, outras ainda abertas. Mas, são histórias que estimularam uma reflexão mais apurada do que realmente é ser professor.

Considerações finais

Escrever o memorial para o projeto foi uma forma de fazê-los ativar as experiências passadas para aflorar, não só recordações/lembranças, mas também informações que confirmam novos sentidos ao presente que ora vivenciam. A construção com base em um roteiro semidirigido foi para delimitar os fatos que realmente, pudessem lembrar a trajetória escolar e aprofundar a reflexão sobre ela, ou seja, as experiências vividas. Lembrar essa trajetória agora, distanciado no tempo, pode construir uma nova identidade, ou seja, outro jeito de olhar e pensar o mundo.

Focar a avaliação final no memorial teve como propósito fechar todas as etapas do processo com um texto produzido pelos alunos/professores, atividade ainda não solicitada na disciplina. A atividade final como exigia um tempo maior para ser produzida foi desenvolvida nas 5h previstas no Curso para atividades extra classe. Porém, e deveria ser enviada por e-mail no prazo de uma semana após o término da disciplina. Alguns professores relataram dificuldades para utilizar essa ferramenta (e-mail), mas ressaltou-se da importância da

utilização dessa nova linguagem e eles se comprometeram em enviá-la no prazo determinado pela professora.

Escrever o memorial seria uma oportunidade única para mais uma vez refletir (essa é a proposta da disciplina) sobre a profissão docente e sobre a sua própria formação, mediante as lembranças e os relatos da sua trajetória de vida. Lembrar comportamentos de docentes que passaram por suas vidas, suas ações, seus métodos, seus defeitos, suas virtudes e outras atitudes, seria uma forma de decidir se seriam espelho (reproduziriam suas atitudes) ou buscariam alternativas para uma atuação docente consciente do seu importante papel na formação do aluno.

Referências

BARBOSA, Eduardo F., MOURA, Dácio G., BARBOSA, Alexandre F. **Inclusão das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação através de projetos**. São Paulo, 2006.

CARVALHO, Marta. **História da Educação: notas em torno de uma questão de fronteiras**. In: **Educação em Revista**, n26, p5-13, dez/1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Livraria e Instituto Paulo Freire, 2008

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995

MASETTO, M. T. **Aulas Vivas**. São Paulo, MG Editores Associados, 1992

MORAN José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Editora: Papirus, 2007

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

Sites

<http://youtu.be/WjUNUoad7Vg>

<http://www.cineclick.com.br/filmes/ficha/nomefilme/sociedade-dos-poetas-mortos/id/4320>

[http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_10\[11067\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/Horizontes_25_1_10[11067].pdf)

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15643/>

<http://pt.shvoong.com/entertainment/movies/1916400-nen-um-menos/>

AS DIRETRIZES E O PROFESSOR NA INTERNET: UMA PROPOSTA DE ACESSO A APLICATIVOS LIVRES PORTAL DO PROFESSOR LIVRE NA REDE

Ana Cristina Fricke Matte¹
Carlos Henrique Silva de Castro²

Resumo

O presente texto intenciona apresentar aos professores interessados no uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula o projeto Portal do Professor Livre. O Portal, já em fase adiantada de implementação, contará com ferramentas interativas que auxiliarão o docente na criação de conteúdos para suas aulas bem como fornecerá acesso a uma variedade de aplicativos livres e gratuitos para uso didático o que, infelizmente, não é sempre acessível e quando o são, passam a ser cobrados a partir do momento que ganham certa notoriedade. Tal iniciativa se pauta na crença de que o compartilhamento, a colaboratividade e a meritocracia, princípios da cultura livre, contribuem significativamente para o exercício da cidadania, sobretudo em se tratando de educadores que necessitam de recursos tecnológicos para a construção do conhecimento e os letramentos necessários à nossa sociedade. O referido portal é uma iniciativa do grupo Texto Livre da UFMG.

Palavras-chave

Educação; Softwares Livres educacionais; Portal do Professor Livre.

¹ UFMG.

² UFMG.

Introdução

Com as novas diretrizes para a educação chamando a atenção para o uso das novas tecnologias, muitos professores de ensino fundamental e médio estão procurando na internet opções para a criação de atividades didáticas. Os serviços gratuitos disponíveis, em sua maioria pertencentes a empresas, comumente passam a ser pagos ao ganharem notoriedade comprometendo o andamento das atividades e até mesmo impedindo o professor de retirar o material e os dados de seus alunos dos ambientes.

O grupo Texto Livre³ vem trabalhando desde 2006 na proposta de implementação de um ambiente que acolha professores interessados em usar tecnologias livres na educação. Nesse meio tempo, foi criada a metodologia Texto Livre de ensino de línguas, a qual vem sendo aplicada em disciplinas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Concebemos, ainda, o Portal do Professor Livre na Rede. Este, por sua vez, intenciona tornar-se uma alternativa livre para os professores que desejam incluir recursos que envolvem as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) em suas aulas.

Além de buscar solução para este problema de ordem prática, o Portal pretende criar um ambiente favorável ao uso da tecnologia na educação de forma a disseminar metodologias pedagógicas modernas e os princípios da cultura livre, os quais podem ser resumidos em:

- *Compartilhamento de conhecimento*: na educação e na cultura livre, compartilhar conhecimento é imprescindível. Trata-se não só da disponibilização do conhecimento pelo professor numa via de mão única, mas da possibilidade de troca entre professor e aluno e entre aluno e outros alunos. Isso só é possível se as ferramentas e técnicas escolhidas permitirem ao aluno uma participação ativa e consciente de seu papel;
- *Colaboratividade*: também de suma importância, o estímulo à colaboratividade é uma forma de fortalecer o princípio de compartilhamento de conhecimento e acelera a transmissão do conhecimento. Cabe notar que o conhecimento, justamente em virtude dos avanços tecnológicos da nossa época, desenvolve-se numa velocidade sempre crescente. Se, por um lado, isso significa que a quantidade de informação disponível aumenta exponencialmente, por outro lado, significa que o conhecimento confiável não é mais uma palavra final sobre um assunto, é uma resposta dinâmica, contextualizada e passível de superação. O trabalho em equipe é uma forma plausível para enfrentar esse problema e a colaboratividade é a única forma de trabalho em equipe que permite a todos os membros do grupo um crescimento individual.
- *Meritocracia*: Um sistema meritocrático é aquele no qual as pessoas são valorizadas por suas ações, por aquilo que constroem e ajudam a construir. O mérito de uma ação depende do ato em si, de seus resultados e da contextualização adequada. O sistema meritocrático requer respeito pelo indivíduo no trabalho em grupo, sendo altamente eficaz na produção de pessoas proativas, engajadas e conscientes.

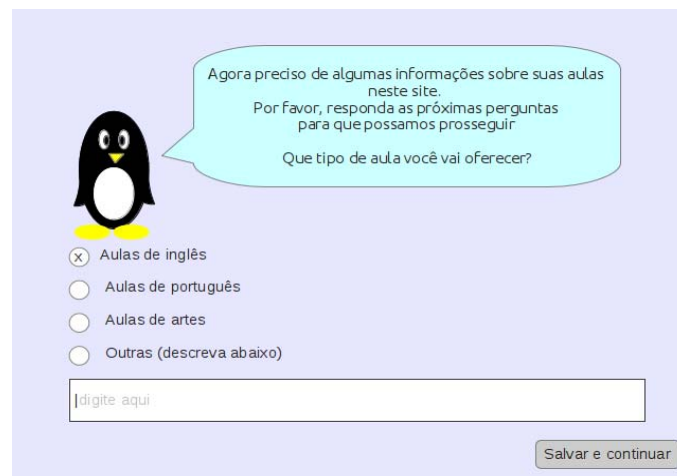
A proposta

Do ponto de vista educacional, trata-se da criação de um espaço amigável para os professores criarem e disponibilizarem atividades didáticas para seus alunos com recursos online livres. Para que a proposta fique clara, é sempre interessante um exemplo prático. O Portal vai ser como um balcão de pedidos, com um programa interagindo com o professor. Vejamos um breve exemplo:

³ <http://www.textolivres.org>.

- [professor] Quero um site.
- [atendente] Pra quê?
- [professor] Pra dar aula de Inglês.
- [atendente] O que você quer fazer nessas aulas?
- [professor] Quero compartilhar vídeos de músicas e colocar numa página onde os alunos possam fazer uma tradução colaborativa das letras.
- [atendente] Ah, e isso deve ser feito só pelas tuas turmas?
- [professor] Sim.
- [atendente] Quantas turmas são?
- [professor] 3.
- etc

A partir de uma primeira manifestação, tal como a acima, o Portal fornecerá ao professor as ferramentas livres necessárias às suas aulas. Para atender pedidos como este, normalmente são usados tutoriais interativos estáticos que, por sua vez, é feito com formulários, tal como nas ilustrações 1 e 2, a seguir.



Agora preciso de algumas informações sobre suas aulas neste site.
Por favor, responda as próximas perguntas para que possamos prosseguir

Que tipo de aula você vai oferecer?

Aulas de inglês
 Aulas de português
 Aulas de artes
 Outras (descreva abaixo)

Digite aqui

Salvar e continuar

Ilustração 2: Cada etapa precisa prever todos os possíveis tipos de solicitação.



Olá, professor, estou aqui para ajudá-lo.
Como é seu nome?

Maria Singela

Feminino
 Masculino

Salvar e continuar

Ilustração 1: A interação inicial sempre parte do princípio de que o professor quer um site este será criado a partir do nome do professor.

Como é possível observar, tanto o ponto de partida (ilustração 1) quanto o desenvolvimento do processo (exemplo na ilustração 2) exigem uma previsão bastante ampla e precisa do que pode acontecer quando um professor entra no Portal em busca de um espaço. Se por um lado esta previsão é complicada, diante da variedade de realidades envolvidas, por outro lado ela pode limitar o uso do portal, restringindo a criatividade dos usuários-professores.

Por mais elaborado que seja o sistema de formulários, ele não é capaz de aprender com as escolhas do usuário. Assim, sempre pode acontecer uma situação inesperada na qual o sistema não atenderia corretamente e de forma construtiva ao desejo do usuário. Somente um sistema inteligente, capaz de aprender com o usuário, analisar suas perguntas por meio de processamento de linguagem e trabalhar com regras num ambiente adaptativo pode dar conta de todas as variáveis em jogo com usabilidade em foco. A inteligência artificial é capaz de prover ao sistema a adaptatividade de que ele necessita e é nesse sentido que tem sido realizado o trabalho da equipe de desenvolvimento.

O trabalho envolve duas equipes, a equipe didática e a equipe de desenvolvimento. Desenvolver um sistema assim requer alta compreensão da equipe de desenvolvimento a respeito da prática docente, que é o foco da equipe didática.

Equipe de Didática

A Equipe de Didática é composta por profissionais dedicados ao uso didático dos recursos na internet, desde professores (usuários finais) até pesquisadores de Educação a Distância (EaD). O objetivo principal é garantir que o Portal estimule um uso meritocrático e colaborativo dos recursos da rede promovendo a cidadania entre os usuários. O tema do software livre, cujos princípios trabalham essencialmente com a meritocracia e a colaboração/compartilhamento, será mantido em primeiro plano, pois permite que o professor, caso deseje, possa atuar tanto nas suas próprias atividades didáticas quanto em documentação e desenvolvimento.

Basicamente, a equipe tem como meta promover uma vivência do Portal, o qual será adaptado às suas necessidades. Por isso faz parte de suas atividades:

- discussão dos temas liberdade/colaboratividade/compartilhamento/meritocracia/software livre/cultura livre e ensino;
- produção de sequências didáticas utilizando os recursos do portal;
- análise e teste dos modelos propostos pelas equipes de documentação e desenvolvimento como, por exemplo, se as traduções devem ser adequadas ao uso em sala de aula, se as interfaces devem ser adequadas a diferentes propostas de ensino, se os temas devem atender diferentes faixas etárias, etc.

À guisa de conclusão

O trabalho está em fase de desenvolvimento e pode ser acompanhado nos eventos do Grupo Texto Livre, quais sejam:

- EVIDOSOL/CILTEC-online⁴ (Encontro Virtual de Documentação em Software Livre/Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, evento online sincrônico, anual);

⁴ <http://gkosmos.com/evidosol>.

- UEADSL⁵ (Universidade, EAD e Software Livre, evento online assíncrono, semestral), com grande repercussão na área.

Nas referências finais, incluímos, além dos links citados no texto, links para todas as entidades e páginas que colaboram com o projeto do Portal do Professor Livre na Rede. A participação de todos é importante tendo em vista que este é um espaço que está sendo criado por professores para professores e nada melhor do que outros professores colaborando com seu desenvolvimento.

Referências

ESPECIALIZAÇÃO em Ensino de Línguas Mediado por Computador. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/elmc/>>. Acesso: 13/03/2012.

EVIDOSOL/CILTEC Online: Disponível em: <<http://gkosmos.com/evidosol>>. Acesso: 13/03/2012.

FACULDADE de Letras da UFMG. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br>>. Acesso: 13/03/2012.

GRUPO do corretor gramatical do OpenOffice (COGROO). Disponível em: <<http://cogroo.sourceforge.net/>>. Acesso: 13/03/2012.

LABORATÓRIO SEMIOTEC/UFMG. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/profs/anamatte/>>. Acesso: 13/03/2012.

LINHA do Texto. Disponível em: <<http://www.textolivre.org/aplicacoes/linhadotexto/>>. Acesso: 13/03/2012.

REVISTA Espírito Livre. Disponível em: <<http://www.revista.espiritolivre.org/>>. Acesso: 13/03/2012.

REVISTA Texto Livre: Linguagem e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.periodicos.lettras.ufmg.br/index.php/textolivre>>. Acesso: 13/03/2012.

REDE social do SLEducacional. Disponível em: <<http://patio.seducacional.org/>>. Acesso: 13/03/2012.

SLEducacional. Disponível em: <<http://seducacional.org/>>. Acesso: 13/03/2012.

⁵ <http://ueadsl.textolivre.pro.br>.

O LEITOR NAVEGANTE E AS (A)VENTURAS DA ARQUITETURA LABIRÍNTICA

Juliana Pádua Silva Medeiros¹

Resumo

Pela via de acesso dos Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, esta comunicação discorre sobre o perfil do leitor do terceiro milênio em *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado, e *A maior flor do mundo*, de José Saramago, buscando vislumbrar, no decorrer das análises de tais exemplares literários para infância e juventude, representações da postura híbrida (errante, detetive, previdente) desse sujeito que singra pela arquitetura labiríntica das obras supracitadas. Nessa senda, onde textos e linguagens plurais confluem em uma intrincada tessitura, o presente trabalho embarca na (a)ventura de se embrenhar pelas múltiplas possibilidades de rotas de sentidos da atividade leitora. Para tanto, são explorados os *links* hipertextuais, por meio do diálogo entre o verbal e o visual, propondo uma miríade de caminhos de leituras, tendo em vista que, ao “[...] realizar predições de sentido diante de pistas encontradas no texto ou no co-texto, analogias, análise, síntese, avaliação e interpretação” (CUNHA, 2008, p. 3), o leitor navegante mobiliza um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas capaz de fazê-lo percorrer diferentes percursos pelos labirintos textuais em um processo de compreensão multifacetado, cujos desafios à percepção, por habilidades sensoriais e intelectivas, evidenciam que navegar² é preciso, mesmo não sendo preciso.

Palavras-chave

Estudos comparados; literatura para crianças e jovens; hipertextualidade; leitor híbrido.

Abstract

Through the Studies of Comparative Portuguese Literature , this communication discusses the reader's profile in the third millennium in, *Abrindo caminho*, by Ana Maria Machado, and *A maior flor do mundo*, by José Saramago, seeking to glimpse, in the course of the analysis of such literary examples for children and youth, representations of the hybrid posture (wandering, detective, prescient) of that subject that sails the labyrinthic architecture of the works mentioned above. In this vein, where texts and plural languages converge into an intricate tessitura, this study embarks on the adventure of a deep journey across the multiple possibilities of the sense routes in the reading activity. To this end, hypertext links are explored, through the dialogue between the verbal and visual, proposing a myriad of reading ways, in order that, "[...] making predictions on the direction of clues found in the text or in the co-text, analogies, analysis, synthesis, evaluation and interpretation"(CUNHA, 2008, p. 3), the reader navigator mobilizes a set of cognitive and metacognitive strategies that can make it possible to go through different routes through the mazes of a multifaceted textual understanding process, which perception challenges by sensorial and intellectual skills, show that sailing is needed, although not necessary.

Keywords

Comparative studies; literature for children and youth; hypertextuality; hybrid reader.

¹ FFLCH-USP.

² Tal expressão apropria-se de um conceito do universo tecnológico, o qual se refere ao ato de percorrer páginas no *World Wide Web*, indo de um *link* a outro.

Porto de partida

A sociedade vindo sofrendo inúmeras transformações e, conseqüentemente, essas mudanças interferem no conhecimento do homem sobre si e suas relações com o mundo. Segundo Morin (2002), tal compreensão é reflexo da realidade abstrata, uma vez que, permeada por mediações semióticas, traduz aquilo em que se acredita.

No início da Era Cristã, por exemplo, Aristarco de Santos já compreendera que a Terra é redonda e ensinava, em Alexandria, sobre o movimento do planeta ao redor do sol. Entretanto, somente após dezessete séculos, Nicolau Copérnico, apoiado em cálculos matemáticos, difunde essa teoria heliocentrista, rompendo com os ensinamentos religiosos e a concepção geocentrista da época, cujos fundamentos asseguravam que a Terra era o centro do sistema solar e os demais astros orbitavam a sua volta.

Nesse compasso, nota-se que diferentes aplicações tecnológicas fazem surgir, atualmente, diante do indivíduo, um espaço interplanetário, multipolar, sem centros e sem periferias, impulsionado pelos meios de comunicação, cuja estrutura organizacional é semelhante a uma rede constituída por vínculos interconectivos, resultando em novas práxis. Em atividades costumeiras, a exemplo de alugar um filme e/ou fazer compras, não é mais necessário sair de casa, já que se pode realizá-las por meio da internet.

Benjamin Abdala Junior, ao abordar sobre esse processo de globalização, ressalta que, por meio de um gesto libertário, é possível combater o imperialismo capitalista, resistindo a toda e qualquer forma de homogeneização cultural. Para o teórico, o fenômeno que interliga o planeta em uma espécie de aldeia global deve pressupor reciprocidade. Ele alerta que “[...] o exercício da hegemonia não se faz apenas com coerção, mas sobretudo com circulação de ideias.” (ABDALA JUNIOR, 2003, p. 86) e, nessa ordem de ideais, reforça a importância das afiliações comunitárias, dadas pelas ressonâncias estéticas e pelos diálogos de sistemas literários.

Sob esse viés, o presente estudo pauta-se na importância de realizar um exame de objetos artísticos oriundos de Brasil e Portugal, pertencentes a um macrossistema de literatura de língua portuguesa, vislumbrando as apropriações criativas que desvelam interfaces a partir do tempo histórico e do espaço social: pontos de aproximação, de convergência de ideais, de solidariedade recíproca ou, em situação oposta, verificar as discontinuidades, as diferenças que tornam evidentes as singularidades, as ideologias, e as implicações que as construções simbólicas fornecem para o esclarecimento de problemáticas sociais, políticas e até econômicas.

Tal proposta, sustentada nos princípios mais renovados de literatura comparada, almeja refletir sobre a representação do leitor contemporâneo a partir de *Abrindo caminho*, de Ana Maria Machado, e *A maior flor do mundo*, de José Saramago: exemplares literários para infância e juventude, cuja estrutura hipertextual, similar a um labirinto, oferta múltiplas possibilidades de rotas a serem percorridas, as quais aspiram por um leitor capaz de navegar por sua intrincada tessitura, imergindo na confluência de linguagens plurais.

Cabe salientar que o conceito adotado de HIPERTEXTO, não se refere, propriamente, ao domínio da informática, mas a composição literária constituída de uma arquitetura labiríntica, na qual o sujeito envereda pelas redes textuais, ativando *links*, isto é, acessando “janelas para outros textos”, como afirma Walty (2006).

Rumo à ilha³

A literatura, como produto da linguagem, deve ser considerada sob a perspectiva de um complexo fenômeno de criação humana que se constrói indissociável da cultura, da história e da sociedade, possibilitando, como expõe Coelho (2000, p. 27), “[...] conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução.”

Na atualidade, o homem encontra-se imerso no bojo de uma era de transformações contínuas, o que, conseqüentemente, vem instituindo uma nova concepção de literatura para crianças e jovens.

Hoje, aliadas a uma base que ambiciona romper paradigmas e hegemonias, as produções literárias destinadas à infância e à juventude, cada vez mais, se distanciam de padrões didático-moralizantes, os quais visam à formação educacional, como ocorria em sua origem histórica.

Essa nova configuração de veio artístico alcança contornos bastante expressivos já a partir do final do século XX, quando há uma explosão de criatividade, privilegiando o experimentalismo com a linguagem, a estrutura narrativa e o aspecto visual do texto. A literatura para crianças e jovens torna-se, então, mais questionadora, estimulando a consciência crítica e a incorporação dos valores reformulados em meio aos fios plurais que tecem a caótica sociedade contemporânea.

As profundas e céleres modificações que vêm ocorrendo no universo das produções literárias para crianças e jovens agregam, então, palavra, ilustração e dispositivos sonoros no mesmo tecido, de modo a romper as fronteiras rígidas e estanques entre os códigos e seus respectivos suportes.

No cenário atual, a diversidade de livros elaborados nos mais diversos formatos convive com uma gama muito sofisticada de criações em telas, *e-books* e plataformas virtuais, estabelecendo-se entre eles interações e interfluxos contínuos. Em virtude da confluência das mídias e a hibridização das esferas tecnológicas, as formas tradicionais de som, imagem e escrita se metamorfoseiam, representando uma espécie de cartografia, aonde o leitor navega através de elementos-chave: os *links* (nexos associativos).

Nesse contexto multifacetado, dinâmico, fluido e não sequencial da hipermídia, desencadeiam novos paradigmas de pensar, agir e sentir, tendo em vista que a sua estrutura labiríntica requer um leitor/receptor capaz de interagir com uma fusão de ações por meio de escolhas na miríade de trilhas a serem percorridos.

Vale destacar que a criação desse espaço interativo não é exclusiva dos textos hipermediáticos, oriundos da cibercultura, tendo em vista que, de acordo com Cunha (2009), é possível reconhecer os exemplares contemporâneos de literatura para infância e juventude como um universo capaz de explorar as possibilidades de uma navegação multidirecional a partir da profusão de códigos e linguagens.

Desse modo, em um caótico espaço multidimensional, desdobram-se textos dentro de textos, interconectados por *links*, que constituem a hipertextualidade, como é o caso das narrativas de encaixe em *As mil e uma noites*: Sherazade teceu um conjunto de contos para não se submeter ao destino fatídico e cruel imposto pelo rei a todas as suas noivas. Noite após noite, ela inventava histórias dentro de histórias, que constituem um tecido de fios entrelaçados, uma série de narrativas em cadeia.

Embora esteja presente também na literatura primordial, é na contemporaneidade que o termo HIPERTEXTO torna-se mais difundido, em virtude da popularização das redes de

³ A literatura para crianças e jovens, semelhante a uma ilha, é um espaço aparentemente à margem do sistema literário, cujas bases, ainda consideradas menores e isoladas, faz despontar zonas profundas de imaginação utópico-libertária, onde a realidade humana se reveste em forma de amanhã.

computador, em que o sujeito navega pelas conexões da arquitetura líquida nas páginas do *Word Wide Web* (WWW).

Atualmente, ocorre uma constante simbiose entre novos e arcaicos processos narrativos através das retomadas estruturais e estilísticas. Essas composições à moda de Dédalo aproximam a literatura e informática, distanciam a concepção de atividade leitora de hoje com a de outrora.

De acordo com Wandelli (2003, p. 27), refletir acerca de que como o “novo” emerge de um passado também “rejuvenescido” é o melhor procedimento para situar o hipertexto no universo teórico, visto que “[...] permite contextualizá-lo entre os processos culturais e desfazer a impressão a-histórica de que as novas tecnologias de escrita caíram sobre nossas cabeças como um meteoro vindo do espaço sideral.”

Em *Abrindo caminho*, a hipertextualidade da obra é evidenciada na ilustração em alguns elementos gráficos do livro, como capa, contracapa e breve biografia de Ana Maria Machado e Elisabeth Teixeira. Na capa, a ilustração remete a uma *homepage*, similar àquela que o internauta navega, acionando os *links*. Na contracapa, há três meios de transportes ladeados por setas que apontam para caminhos em várias direções. Na folha de rosto, existe uma mandala apontando para várias direções. O texto de apresentação sobre as autoras está disposto de forma espiral, aludindo a um labirinto.



Figura 1: Hipertextualidade gráfica em *Abrindo caminho*

Em *A maior flor do mundo*, na página dez⁴, por meio do *mise en abyme*⁵, nota-se que uma história encapsula a outra, devido a uma trama de textos dentro de textos. O livro que a menina lê, no aconchego de uma poltrona, contém a mesma ilustração da página anterior da obra em que o leitor empírico navega, gera-se, em retomadas e sobreposição de tempos e espaços, avanços e recuos, fusão de personagens, nexos e ativação de *links* em uma rede vertiginosa.

⁴ O livro não possui as páginas enumeradas. Dessa forma, como método didático, adotar-se-á uma numeração fictícia, iniciando concomitantemente a narrativa.

⁵ Esse movimento de busca por rotas que deem passagem de um ponto a outro assinala um jogo especular. Consoante Dällenbach (1977), retomando o conceito de André Guide, o efeito *mise en abyme*, (francês, «posto em abismo») refere-se a um espelhamento interno, cuja forma pode aludir à vertiginosa profundidade do infinito.



Figura 2: Mise en abyme em *Abrindo caminho*

Nos últimos tempos, consciente da sua efetiva participação no processo de leitura, o leitor destrói, portanto, a noção de livro como algo sólido que está ali, bem definido, que se pode desfrutar sem riscos, à experiência vivida, sempre fugaz, descontínua e controversa, explica Calvino (1999).

Diante dessa senda inovadora, imbuída na lógica da revisitação e conectividade, escritores como Ana Maria Machado, no Brasil, e José Saramago, em Portugal, podem ser apontados como exemplos contemporâneos de artistas que produzem suas obras sob um novo viés conteudístico, discursivo e técnico. Eles lançam mão de procedimentos temáticos e formais que valorizam a reflexão existencial, a multiplicidade de vozes, a aproximação entre narrador e leitor, o coloquialismo bem elaborado, o uso de recursos intertextuais e metalinguísticos.

Leitores hábeis dos livros e das questões relativas à sociedade contemporânea, Machado e Saramago tecem, respectivamente, nos exemplares literários para crianças e jovens *Abrindo caminho* (2004) e *A maior flor do mundo* (2001), uma rede em que dialoga o verbal e visual, onde aquele que lê é convidado a navegar pelos nós de um tecido labiríntico e plurissignificativo.

Abrindo caminho, ilustrado por Elisabeth Teixeira, possui uma arquitetura textual que gira em torno de três grupos, os quais se referem cada um a três personagens. O primeiro conjunto trata dos sujeitos ligados à arte da palavra, aludindo a Dante Alighieri, a Carlos Drummond de Andrade e a Tom Jobim. O segundo retoma as grandes personalidades da História, mencionando Cristóvão Colombo, Marco Polo e Alberto Santos Dumont. Já o terceiro reporta-se a uma garota, a um menino e ao próprio leitor da obra.

A esfera visual potencializa a relação entre o último grupo e os outros dois, visto que a garota aparece com um livro nas mãos, enquanto o menino, com um mapa debaixo dos braços. E o leitor da obra, sujeito empírico? Esse é representado pelo “você”, como em “No meio do seu apostro, tem muita pedra também.” (MACHADO, 2004, p. 33, grifo nosso), tornando evidente, na estrutura hipertextual, o seu papel de coprodutor dos sentidos no jogo interativo da atividade leitora.

O leitor empírico figura o agente da transformação, o indivíduo capaz de abrir caminhos, mobilizando conhecimentos prévios para ativar as sinalizações presente na hipertextualidade.

Sob essa perspectiva, por meio de uma teia de micronarrativas, despontam não apenas percursos múltiplos de três, mas uma inesgotável fonte de rotas de leitura. O agenciamento infinito dessas histórias dentro de histórias completa, aproxima, bifurca e exclui trilhas para um olhar de descoberta sobre o ato de transformar obstáculos (empecilhos) em caminhos (alternativas): “Quem disse que o fim da picada não se abre para a imensidão?” (MACHADO, 2004, p. 35).

Em *Abrindo caminho*, surge uma selva escura no meio do percurso de Dante; uma pedra no de Carlos; um rio no de Tom; um oceano no de Cris; inimigo e deserto no de Marco; muita

lonjura no de Alberto. Esses empecilhos acabam sendo traspostos, uma vez que no de Dante há uma estrada; no de Carlos, um túnel; no de Tom, uma ponte; no de Cris, um mundo bem maior por meio das navegações; no de Marco, um mapa bem melhor em razão das novas vias desbravadas em lugares desérticos e montanhosos na Ásia; no de Alberto, um mundo bem menor devido à invenção do 14 Bis.

A menina-leitora e o garoto-desbravador aparecem no entrelaçamento desses blocos de histórias. Ela lê de forma aconchegante sobre uma poltrona, situada frente a uma biblioteca com exemplares de livros relacionados à literatura, à música e à história. Ele, sentado no chão, diante de um mapa, traça rotas para os seus barquinhos e aviões de brinquedo.

Ambos só compartilham o mesmo espaço físico na última cena da obra, na qual cada um traz em sua bolsa (bagagem) o respectivo objeto de interação: livro e mapa.

Quanto ao leitor empírico, o recurso de interatividade é a própria leitura desbravadora, uma vez que o mesmo elabora mapas cognitivos para enveredar na arquitetura labiríntica.

Sob o mesmo ângulo, *A maior flor do mundo*, ilustrado por João Caetano, discorre sobre um escritor que não se julga capaz de redigir para crianças. Entretanto, considera que produziria a mais bela história desde os contos de fadas se possuísse as qualidades necessárias para isso.⁶

Por meio de um jogo metalinguístico, o autor fictício comenta o seu desejo e inabilidade de escrever a respeito de um herói-menino capaz de fazer algo muito maior que o seu próprio tamanho: salvar uma flor murcha, carregando, no côncavo das mãos, gotas de água.

A quase-história narra a trajetória de um garoto que se aventura longe de casa, saindo pelos fundos do quintal. Ele, sozinho, ultrapassa os limites de terras conhecidas, corta campos entre extensos olivais, sobe a inóspita colina redonda e encontra uma flor caída e mirrada. O menino atravessa o mundo todo para buscar água, fazendo esse percurso muitas vezes. Nesse meio tempo, os pais da criança preocupam-se com o seu desaparecimento e, então, mobilizam um grupo que sai em busca dele. Encontram-no adormecido bem no alto da colina, envolvido por uma grande pétala perfumada. O menino é levado para casa e recebido como herói pelas pessoas.

Saramago, no referido livro, encaixa duas histórias – um escritor que tem dificuldade de escrever e um menino que salva uma flor mirrada – e, nesse procedimento metatextual, acaba deslocando as posições fixas na tríade autor-obra-leitor, de modo a elaborar uma reflexão acerca do texto literário no próprio corpo da narrativa por meio de espelhamento.

No princípio, o narrador comenta que "As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas." (SARAMAGO, 2001, p. 1), ao passo que, na última página, expressa o seu desejo de ver, quem sabe, a trama reproduzida de maneira mais bonita por aquele que a lê.

Nesse ciclo infundável de (re)criação, o artifício da narrativa em abismo explora a dinâmica entre a obra, o autor e o leitor, questionando, ludicamente, os processos de produção e recepção textual.

Com base em um viés metarreflexivo, a obra saramaguiana supracitada possibilita discussões sobre as pontes entre o eu (identidade) e o outro (alteridade), elevando o ser criança à condição de sujeito atuante nas esferas coletivas. Nesse contexto, verifica-se que o exercício da travessia em zonas fronteiriças, seja referente à arquitetura ou aos enlaces de solidariedade, é conduzido pelo diálogo.

⁶ Convém salientar, como aponta Wandelli (2003, p. 248), que, "[...] em uma obra labirinto, qualquer resumo de enredo será apenas o resumo de uma das possibilidades narrativas e estará longe de expressar a complexidade da escrita."

Os novos paradigmas de leitura pleiteiam, então, um leitor, capaz de percorrer a multiplicidade de caminhos em uma arquitetura labiríntica, cujos fios heterogêneos conduzem o indivíduo na grande aventura de ler e outorgar sentidos, experiência única e humanizadora.

Leitor navegante

As revoluções tecnológicas desencadearam, ao longo dos tempos, relações cada vez mais complexas entre os processos comunicativos, rearticulando as formas de ler.

Santaella (2004, p. 17) expõe que:

[...] desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração das letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação.

Segundo a pesquisadora, a explosão das publicidades nos grandes centros urbanos e as infovias do ciberespaço são responsáveis por expandir ainda mais a concepção de LEITURA, cuja dinâmica permite classificar três tipos de leitores com base em suas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas, como se pode observar a seguir:

O leitor contemplativo/mediativo lida apenas com “[...] signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis [...]”, próprios dos livros impressos e da imagem expositiva (SANTAELLA, 2004, p. 24). O movente/fragmentado, proveniente do mundo dinâmico e híbrido, das misturas sígnicas, nasce com a explosão do jornal, fotografia e cinema. Logo, é “[...] fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil.” (SANTAELLA, 2004, p. 29). O leitor imersivo/virtual, usuário do computador, comum na atualidade, é a aquele que se conecta “[...] entre nós e nexos, em um roteiro multilinear, multi-sequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeos etc.” (SANTAELLA, 2004, p. 33).

Sabe-se que, em razão da complexidade dessas tipologias, não é possível reduzi-las a categorias estanques, pois os diferentes tipos de leitores coexistem, além do mais um mesmo sujeito pode ser contemplativo, movente, imersivo, dependendo do texto e os objetivos da leitura. Dessa forma, buscar um verbete no dicionário por volta do século XVI, por exemplo, configurar-se-ia de maneira similar ao procedimento do internauta ao navegar pelas malhas de um *tablet* na atualidade.

Em linhas gerais, para Santaella (2004), os variados modos de ler vão configurando-se de acordo com habilidades e reações que o leitor desenvolve frente aos estímulos semióticos, tanto que as operações mentais determinam e redefinem a todo instante o seu itinerário de leitura: sobrevoar apressado (abdução), farejar desconfiado (indução) e desdobrar cuidadoso (dedução).

Cabe evidenciar que, esses momentos constituem, sob o viés da semiótica piereiana, formas de raciocínios ou modos de inferência lógica que correspondem às categorias cognoscitivas: primeiridade (originalidade, possibilidade), secundidade (ação/reação, relação) e terceridade (experiência da síntese, intelecção). Os tipos de inferência, por sua vez, se relacionam com os níveis do leitor imersivo: errante (lógica do plausível), detetive (lógica do provável) e previdente (lógica do previsível).



Figura 4: Diagrama de encapsulamentos

Em um movimento infinito de geração de outro signo para (re)significar, a terceridade encapsula a secundidade que por sua vez incorpora a primeiridade, complexificando-se mais e mais nessa constante semiose. Assim, de modo análogo, o leitor imersivo abarca o movente, o qual abrange o contemplativo em um gesto que se alteia acima do que o circunda.

O leitor imersivo - navega pela liquidez dos signos, construindo mapas de leitura a partir da escolha de rotas e direções – apresenta três níveis distintos de perfil cognitivo, fundamentados nos raciocínios abduativos, indutivos e dedutivos, como é possível depreender na síntese abaixo:

O leitor errante formula hipóteses em um jogo de adivinhação e, em face às inferências abduativas, explora, aleatoriamente, o campo das possibilidades, sem temer o risco do erro. Esse leitor, devido ao instinto racional, testa proposições incertas, percorrendo esferas ainda desconhecidas.

O leitor detetive, por meio do raciocínio indutivo, segue pistas e confirma hipóteses. “Suas estratégias de busca são acionadas mediante avanços, erros e autocorreções. Seu percurso caracteriza-se, portanto, como um processo auto organizativo próprio daquele que aprende com a experiência.” (SANTAELLA, 2004, p. 179). Ele, no campo da contingência, movimenta-se, fareja indícios e busca as alternativas mais prováveis para uma conclusão empírica.

O leitor providente antecipa as consequências de cada uma de suas escolhas, pois, guiado por deduções, prova algo a partir de esquemas mentais internalizados e não apenas em pistas coletadas.

O leitor do terceiro milênio emerge frente aos diálogos intercódigos que se processam no trânsito de linguagens, desencadeados, especialmente, pelas Novas Tecnologias da Comunicação e Informação (NTCIs). Ele, em estado de alerta, deve estar apto a articular uma multiplicidade de fios heterogêneos que compõe a leitura híbrida, necessita, portanto:

[...] misturar de modo equilibrado os três níveis de leitura imersiva: o errante, o detetivesco e o providente. O ideal é que esse leitor não se entregue às rotinas sem imaginação do providente, mas se abra para as surpresas, entregue-se às errâncias para poder voltar a vestir a roupagem do detetive, farejando pistas. (SANTAELLA, 2004, p. 180).

Diante de um processo multifacetado, sob a proeminência de uma forma ou outra de inferência lógica, esse leitor híbrido configura-se como um navegante, visto que, em um trânsito de linguagens e códigos, assume uma postura ziguezagueante por múltiplas direções, interagindo com infinitos textos em um caleidoscópio tridimensional, onde cada nó pode se desdobrar em uma grande rede, onde um texto contém o outro ou em um espaço em que

poderiam estar todos os livros criados ou imaginados, à semelhança da biblioteca de Babel sonhada por Borges.

A leitura dessa forma constitui uma atividade complexa e interativa que envolve transformações sensoriais, perceptivas e cognitivas, pois o leitor navegante, por meio de operações inferenciais, busca estratégias para construir o seu mapa de navegação nas formas contemporâneas de expressão.

A arquitetura hipertextual apresenta um espaço de comutação rico para essas navegações, tendo em vista que os nexos associativos potencializam a leitura como um ato dinâmico de interação entre o sujeito e as malhas labirínticas do texto, como é o caso das produções literárias para infância e juventude contemporâneas.

Essa concepção fluida, híbrida e simbiótica do funcionamento da hipertextualidade exige um conjunto de estratégias para a construção dos significados, demandando um processo inferencial de natureza inconsciente capaz de tecer ligações na rede de sentidos. Segundo Kleiman (2009, p. 50), “[...] As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas [...]”.

Para a autora, a busca pela coerência textual é o princípio que rege toda atividade leitora. Dessa forma, verifica-se que, ao ativar diferentes níveis de conhecimento, o leitor interage com o texto em um complexo movimento de (re)significação.

A mobilização desses níveis de conhecimento permite a cada leitor articular, singularmente, os fios que compõem a tessitura do texto, de modo que nenhum ato de ler seja idêntico ao outro, pois os indivíduos não possuem os mesmos conhecimentos prévios e os modos de acioná-los podem ocorrer de maneiras diversas. Esse processo complexifica-se à medida que novos conhecimentos são adquiridos, garantindo uma leitura cada vez mais mediada novos conceitos que regeneram a compreensão.

Convém destacar que para a semiótica peirciana, todo conhecimento entra pela percepção, “[...] assim como a ação deliberada está na porta de saída, quer dizer, todo pensamento lógico começa na percepção para desaguar na ação.” (SANTAELLA, 2004, p. 90).

Para Lévy (1993), cada nova percepção deixa vestígios na rede de pensamentos, disponibilizando modelos específicos de experiências. Segundo o teórico, a imensa teia associativa que se constitui o universo mental encontra em permanente metamorfose e os sentidos que vão se formando ao redor dessas conexões brilham por um instante como uma guirlanda resplandecente. Esses clarões (reminiscências da claridade) metaforizam o novelo que conduz o leitor pelos labirintos, uma vez que a imagem formada por essas interconexões cintila por um instante na noite dos sentidos, transformando-se em um mapa do céu - talvez imperceptível - que depois irá sumir para permitir o aparecimento de outras constelações.

As experiências linguísticas, textuais e de mundo - denominadas por Angela Kleiman como conhecimento prévio - são acionadas já no processo perceptivo e enoveladas ao pensamento pelas formas de inferências (abdução, indução, dedução) descritas por Lúcia Santaella, a partir do estudo da lógica de relações da teoria peirciana. Assim, as duas autoras tratam a leitura como um processo complexo e interativo. Nessa perspectiva, elas abarcam a noção de leitor como um agente participativo na coprodução dos sentidos.

É importante considerar que Kleiman (2009) discorre sobre os níveis de conhecimento, sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas acionadas no ato de ler, referindo-se somente ao texto escrito, porém suas teorias podem ser alargadas para a compreensão de processos de leitura de outras linguagens. Desse modo, alinhavam-se as contribuições de Angela Kleiman e de Lúcia Santaella na busca de instrumentais para analisar um percurso de leitura que se expande para além do intrincado diálogo entre o verbal e visual nas obras *Abrindo caminho* e *A maior flor do mundo*.

De acordo com Kleiman (2009, p. 13), o conhecimento linguístico é implícito e “[...] abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua.”. Ele desempenha um papel central no processamento do texto, já que, à medida que as palavras vão sendo percebidas, relacionam-nas e agrupam em frases, permitindo a identificação de categorias e funções, até atingir, eventualmente, a compreensão.

O conhecimento linguístico, apesar de implicar em uma esfera mais complexa de relações entre as palavras na frase refere-se ao conhecimento do código para a compreensão da mensagem. Extrapolando o campo da palavra, há outros códigos que asseguram o entendimento sobre os mecanismos de expressão de outras linguagens, como, por exemplo, a linguagem visual, cujos traços, cores, jogos de luz e sombra, entre outros, implicam na organização do texto imagético, na constituição da mensagem e na construção de sentidos.

Já o conhecimento textual é composto por tipologias e gêneros textuais. Assim, passagens como “Era pau. Era pedra. Era o fim do caminho?” (MACHADO, 2000, p. 10 e 22) e “Deu-se o menino ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima, que viu ele? [...]” (SARAMAGO, 2000, p. 14) permitem ao leitor reconhecer elementos da narrativa e sua estrutura textual, visto que, nos exemplos dados, os narradores instigam a curiosidade quanto aos (micro)clímax. Em *Abrindo caminho*, o fragmento antecede os rumos tomados por cada personagem ao transformar obstáculos em alternativas. No livro *A maior flor do mundo*, o excerto precede o ápice da história, na qual o herói-menino encontra uma flor murcha e a salva, carregando água no côncavo das mãos.

Consoante Kleiman (2009, p. 20), “[...] Quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão [...]”. Isto é, um leitor que conhece nuances de sentido de uma obra literária prevê uma leitura diferente daquela de cunho informativo, levantando hipóteses sobre os significados intrincados na sua urdidura.

Vale lembrar que o funcionamento da linguagem implica em organização e estrutura, desse modo deve-se considerar as formas narrativas ou descritivas que ancoram arranjos e estruturas dos textos visuais, até mesmo os mais ambíguos e abstratos.

A narração na imagem ou a imagem da narração convoca noções de tempo, deslocamento, transformação, enquanto na descrição, figura-se o espaço, mas também fulgurações do objeto, à medida que evoca sensações análogas a do objeto representado; a imagem da dissertação se faz no encapsulamento das outras duas formas referidas, mas figura-se por meio do princípio da montagem (einsteiniana) em um conceito.



Figura 5: Exemplo de uma imagem e três formas textuais em *A maior flor do mundo*

O conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico pode ser obtido tanto formalmente como informalmente por meio das experiências sociais. Ele engloba todas as esferas do saber, como Arte, Geografia, História, Literatura etc. Essas experiências ocorrem na esfera ou interface de todas as linguagens.



Figura 6: *Links* com a personagem Dante em *Abrindo caminho*

A capacidade de instituir objetivos na leitura é considerada por Kleiman (2009) como uma estratégia metacognitiva, ou seja, possibilita o controle e o regulamento dos próprios níveis de conhecimento. Essa estratégia implica refletir sobre a atividade leitora e o seu processo de construção de significados. Portanto, na forma de uma postura consciente e autônoma, a metacognição promove o olhar crítico para as formas vertiginosas de expressão contemporânea, as quais evocam rotas de sensibilidade e inteligibilidade.

Na contemporaneidade, o sujeito que assume uma postura híbrida (sobrevoando apressado, farejando desconfiado, se desdobrando cuidadoso) representa o perfil do leitor do terceiro milênio, aqui, denominado leitor navegante, visto que imerge entre nós associativos de uma arquitetura labiríntica.

Essa nova configuração, demarcada pelo conjunto de estratégias (meta)cognitivas acionado durante a leitura, ecoa uma urdidura hipertextual, onde a miríade de caminhos a serem percorridos em uma construção alinear, rizomática e labiríntica traça o jogo interativo entre produção e recepção por meio de marcas textuais, como expõe Santaella (2007, p. 310):

[...] Ao final de cada página ou tela, é preciso escolher para onde seguir. É o usuário que determina que informação deve ser vista, em que sequência e por quanto tempo. [...] O design da interface é feito para incentivar a determinação e tomada de decisão por parte do usuário.

Porto de ancoragem

Nesse contexto, no decorrer das análises literárias, propõe-se vislumbrar representações desse leitor navegante na própria tessitura dos livros *Abrindo caminho* e *A maior flor do mundo*, ao mesmo tempo em que, nas considerações teórico-analíticas, delineiam as vias da metacognição usada nesse processo de compreensão multifacetado do objeto de estudo. Assim, guiado pelos desafios à percepção, por habilidades sensórias e intelectivas, este trabalho acadêmico embarca na (a)ventura de percorrer um labirinto de significados, crendo que navegar é preciso, mesmo não sendo preciso.

Por essa esteira, o presente estudo investigativo destaca, nas análises do *objeto novo*, os processos dinâmicos de produção e recepção textual que vão se encapsulando, de modo a originar um novo objeto a cada instante na cadeia infinita de significados.

Esse movimento gerador de caos e ordem é resultante da multisemiose e dos diálogos intertextuais, ou melhor, hipertextuais, que compõem a arquitetura da obra. A ativação dos *links*, durante a atividade leitora, é outro aspecto significativo nessa rede de significados que se (re(des))constrói, atualizando-se a cada leitura e a cada leitor, em uma espécie de alusão a *Pierre Menard: Autor de Quixote*, de Jorge Luís Borges, no qual o mesmo texto nunca é o mesmo texto.

O jogo interativo que se dá nessas tramas narrativas repletas de bifurcações exige do leitor percepção astuta, inteligência sensível e captação de pistas para que se orientar na atividade nômade de perambulação em uma tessitura literária que propõe buscas desafiadoras.

Em linhas gerais, a arquitetura labiríntica do texto e o mapa de navegação construído pelo leitor ao enveredar pela multiplicidade de entradas e saídas desse diagrama hipertextual asseguram uma experiência lúdica de sensibilidade e aprendizagem, pois, quando o sujeito *linka* os nexos associativos, retoma pontos e avista novas direções, entregando-se ao fascínio do percurso da obra que se (des)dobra em exercício de linguagem.

Nessa senda, este trabalho buscou uma atitude que transpassasse os preceitos hegemônicos e reconhecesse as multiplicidades de cada instância social, de modo a não confiná-las em uma única religião, etnia e tradição, formas de conhecimento instituído, muito menos pregar a supremacia de uma sobre a outra.

A língua portuguesa, como instrumento capaz de irmanar experiências e abrir caminhos para a preciosa marcha da humanidade, alargou as margens e horizontes do tecido literário, cujos múltiplos diálogos abraçam outras linguagens e convocam novos e velhos leitores em seu macrocosmo. Portanto, a capacidade de adensar significados por meio de laços muito complexos que engendram relações de parentesco entre produções literárias.

O percurso de leitura de obras brasileira e lusitana possibilitou a consciência de que, na sociedade contemporânea, as fronteiras cada vez mais se cruzam e se interpenetram devido ao ciberespaço. Esse intercruzamento projeta um novo homem e um novo conhecimento sobre suas relações com o universo.

“Navegar é preciso, viver não é preciso!”, já dizia Fernando Pessoa.

Referências

ABDALA JUNIOR, Benjamin. *Literatura, História e Política: Literaturas de língua portuguesa no século XX*. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia da Letras, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Zilda. De estratégias de leitura aos desafios para medir a astúcia do viajante. In: *XI Congresso Internacional da ABRALIC*, v. 1. São Paulo: Editora da ABRALIC, 2008, p. 01-11.

_____. *Na tessitura dos signos contemporâneos: Novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Editora Humanitas; Paulinas, 2009.

DÄLLENBACH, Lucien. *Le Récit spéculaire: Essai sur la mise en abyme*. Paris: Seuil, 1977.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2009.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

MACHADO, Ana Maria. *Abrindo Caminho*. São Paulo: Ática, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. (Orgs). *Palavra e imagem: leituras cruzada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WANDELLI, Raquel. *Leituras do hipertexto: Viagem ao Dicionário Kazar*. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003.

NAVEGAR É PRECISO: O LEITOR CONTEMPORÂNEO E OS DESAFIOS DA LEITURA HIPERTEXTUAL

Juliana Pádua Silva Medeiros¹

Resumo

A sociedade tem sofrido inúmeras transformações e, conseqüentemente, essas mudanças interferem no conhecimento do homem sobre si e suas relações com o mundo. No início da Era Cristã, por exemplo, Aristarco de Santos, já compreendera que a Terra é redonda e ensinava, em Alexandria, sobre o movimento do planeta ao redor do sol. Entretanto, somente, após dezessete séculos, Nicolau Copérnico, apoiado em cálculos matemáticos, difunde essa teoria heliocentrista, rompendo com os ensinamentos religiosos e a concepção geocentrista da época, cujos fundamentos asseguravam que a Terra era o centro do sistema solar e os demais astros orbitavam ao seu redor. Diante disso, observa-se que a percepção sobre o universo pode ser desconstruída, continuamente, visto que se relaciona aos acontecimentos na esfera sócio-histórico-político-econômica. Nesse compasso, diferentes aplicações tecnológicas fazem surgir, atualmente, diante do homem, uma sociedade interplanetária, impulsionada pelos meios de comunicação, cuja estrutura organizacional assemelha-se a uma rede constituída por relações interconectivas, resultando em novas práxis. Assim, torna-se urgente um estudo que aborde os processos de leitura, e, conseqüentemente, a formação do leitor contemporâneo em trânsito entre as mídias e as interfaces criadas pela cibercultura. Desse modo, esta pesquisa busca refletir sobre o leitor contemporâneo dos exemplares de literatura para crianças e jovens, nos quais é possível verificar a existência de estruturas hipertextuais, semelhante a um labirinto, ofertando múltiplas possibilidades de caminhos a serem percorridos, os quais aspiram por um leitor capaz de navegar por sua intrincada tessitura, imergindo na confluência de linguagens plurais.

Palavras-chave

Literatura para crianças e jovens; hipertexto; leitor contemporâneo; diálogos intersemióticos; sociedade em rede.

¹ USP.

O grande desafio dos educadores, no terceiro milênio, é abordar a complexidade cada vez maior do pensamento e da vida, pois o mundo contemporâneo vem assumindo um aspecto multidisciplinar, transnacional, interativo, o que exige do sujeito uma consciência sobre o esfacelamento de dicotomias clássicas e o comportamento caótico do universo.

Nesse contexto, a necessidade de enfrentar as incertezas e de encontrar os meios que possibilitem navegar em um futuro ignoto acaba desencadeando uma série de questionamentos: se a literatura para crianças e jovens contemporânea, originalmente, vinculada à função utilitário-pedagógica assumiu uma abordagem mais estética; se o livro sofreu alterações significativas, no material e no suporte, desde as tábuas em argila até a criação dos *tablets*; se as imagens, presentes na vida do homem das pinturas rupestres às telas 4D, se integram ao livro, cada vez mais, como um texto rico em informações, perdendo o status de mero instrumento decorativo; se os avanços tecnológicos e a articulação com vários ambientes midiáticos têm inserido a sociedade em um ciberespaço, em que ocorre o intercâmbio de culturas, saberes e textos, então, torna-se urgente uma investigação que proponha repensar a leitura para além da decodificação das palavras e que reconheça as habilidades leitoras do sujeito que lê os gêneros hipertextuais.

Dessa forma, a literatura infantil – que surgiu oral, ligada aos contos populares medievais – durante a Modernidade, ganha os livros e torna-se escrita. No século XX, processa-se uma nova transformação, e a visualidade (imagens, cores, formatos) deixa de subordinar ao verbal, de modo que a leitura se dê pelo diálogo verbal-visual. [...] na virada do século XXI, uma nova tendência desponta nos livros para crianças, como o diálogo intercódigos (verbal, visual, sonoro). (NASCIMENTO, 2009. p. 50)

Devido à confluência das mídias e à hibridização das esferas tecnológicas, emerge também o dinâmico universo hipermediático: [...] uma síntese inaudita das matrizes da linguagem e pensamento sonoro, visual e verbal, com todos os seus desdobramentos e misturas possíveis” (SANTAELLA, 2005, p. 392). A hiperídia é capaz de promover uma forma de percurso não linear, desencadeando alterações nas habilidades perceptivas, sensoriais e cognitivas.

Esse leitor que constrói mapas de leitura a partir da escolha de rotas e direções em um roteiro multilinear e labiríntico, juntando fragmentos, os quais se conectam por meio de uma lógica associativa é denominado IMERSIVO, consoante Santaella (2004). Ele, sob uma postura híbrida, envereda-se pela materialidade do livro e pela imaterialidade do texto hipermediático.

Vale evidenciar que, desde o códex, dispõe-se de possibilidades de intervenção do leitor, seja manuscrito, impresso ou hipermediático. Essa sistemática hipertextual articula noções de intertextualidade e polifonia, compondo um rico tecido dialógico, porém a noção de HIPERTEXTO ainda não está edificada devido à grande complexidade epistemológica, pois não se sabe ao certo se o universo tecnológico foi incorporado pelas recentes teorias literárias ou se os princípios da hipertextualidade apontaram uma nova forma de revisitar antigas estruturas narrativas: *Bíblia*, *As mil e uma noites*, a *Divina comédia*, *Ulysses*, *Madame Bovary*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Se um viajante numa noite de inverno*, entre outras obras.

Com isso, depreende-se que a quebra de linearidade, a escrita em teia, a variedade de recursos gráficos, a heterogeneidade, a fragmentação, o descentramento, a multisemiose e a interconectividade, bastante comuns nas produções literárias contemporâneas, são características textuais que não se limitam a esfera do computador.

Esse exemplo de composição torna o texto escrevível e aberto, o que propicia uma abundância de significações e de rotas diversas para a navegação. Consequentemente, não existe uma visão única do objeto, pois nenhuma leitura impera sobre a outra, permitindo a

legitimidade de diferentes interpretações. Nessa pluralidade de sentidos, os jogos de linguagem exigem uma postura mais atuante do leitor, visto que ele “[...] necessita juntar as partes para apreender o todo, penetrar na tessitura do texto, buscando nas dobras de sua página respiradouros que abram passagens de um mundo a outro.” (NEITZEL, 2002, p. 36)

Nesse eixo de possibilidades, o tecido literário se desdobra, assumindo uma dinâmica capaz de exponenciá-lo, de modo que o leitor, em coautoria, amplia o leque de significados a partir de novas e infinitas cadeias sígnicas: permutas, deslocamentos, simbiose entre linguagens, mosaico textual, já que a arquitetura labiríntica oferta uma textura infinitamente porosa, esponjosa e cavernosa, como se tivesse contida em outras profundezas.

A consciência da arquitetura labiríntica e a percepção de diferentes tipos de códigos/linguagens/textos que transbordam por uma linha de fuga e ultrapassam a cercania dos livros, em especial, para crianças e jovens configuram um novo modo de ler e, conseqüentemente, essas operações de interinfluências, que uma linguagem exerce sobre outras, exigem um novo leitor mais imersivo, híbrido e interativo.

Os novos paradigmas de leitura pleiteiam, portanto, um leitor apto² a percorrer a multiplicidade de caminhos em uma arquitetura labiríntica³, cujos fios heterogêneos conduzem o indivíduo na grande aventura de ler e outorgar sentidos, experiência única e humanizadora.

Pela ativação do sensível e do inteligível, é possível captar sutilezas de fenômenos da existência, ou mesmo, tanto pela carência quanto pelo excesso de estímulos, deixar de apreendê-las. Os modos de um leitor relacionar-se com as diferentes manifestações da sua realidade dependem, em grande parte, da capacidade de mobilizar as próprias experiências, considerar o entorno, os elementos e as articulações ali existentes. É um constante exercício de observar, analisar, organizar e capacitar-se a atribuir significado, ir além da superficialidade de percepções de um contexto saturado de informações. Esses são desafios de um saber ler, de conhecer mais e melhor. Como uma paisagem produzida por múltiplos elementos, os textos incluem horizontes diversos criados por várias linhas de fuga, que consolidam referências, orientam percursos significativos. Há um horizonte que estende pontes entre o próximo e o distante; orienta lembranças de outros cenários, pessoas e tempos diversos; leva a criar percursos internos e pontos de ancoragem, realizando caminhos de ida e também de volta. E, nesse movimento, ampliam-se experiências de legibilidade e de inteligibilidade sensível e significativa. (PANOZZO, 2007, p. 50)

Referências

NASCIMENTO, José Augusto de Abreu. *Literatura infantil e cultura hipermidiática: Relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura* [dissertação]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; 2009.

² Um leitor hábil a navegar pela miríade de signos é aquele que possui sensibilidade perceptiva, sinestésica e uma dinâmica mental capaz de colocá-lo em interação com os múltiplos textos que emergem na sociedade contemporânea.

³ A arquitetura labiríntica é a metáfora do espaço hipertextual que convida o leitor ao desafio de embrenhar-se por uma multiplicidade de caminhos que a cada bifurcação engendra novas possibilidades. O fio capaz de guiá-lo nessa aventura de perambulação é o conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas.

NEITZEL, Adair de Aguiar. *O jogo das construções hipertextuais* [tese]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2002.

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Leitura no entrelaçamento de linguagens: Literatura infantil, processo educativo e mediação* [tese]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2007.

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

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento: Sonora visual verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Iluminuras, 2005.

PROSAS SEGUIDAS DE ODES MÍNIMAS: UMA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-SENSÍVEL COM POEMAS DE JOSÉ PAULO PAES

Massillania Gomes Medeiros¹

Resumo

O presente trabalho objetiva relatar uma experiência de leitura literária, realizada com poemas de José Paulo Paes, durante o estágio de prática Docente em Literatura no Curso de Letras da UFCG. A escolha pelo autor se justifica pela indicação de sua obra (Prosas seguidas de Odes mínimas) para o Vestibular 2006 da referida Universidade. O público alvo foi composto por alunos pré-vestibulandos de uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande. A partir de uma antologia contendo 10 poemas, realizamos atividades lúdicas com o objetivo de chamar a atenção dos alunos para o ritmo extraído da sonoridade das palavras e do jogo de imagens, além de desenvolvermos exercícios de compreensão e interpretação através de encenações, dramatizações e atividades escritas. Ao fim da experiência, os alunos relataram que a metodologia utilizada despertou neles o interesse pela leitura, sobretudo para a leitura de poemas. Para orientar o nosso trabalho, utilizamos como fundamentação teórica ZILBERMAN (2004), AGUIAR (1988) e PINHEIRO (2004).

Palavras-chave

Literatura; vestibular; experiência lúdica; gosto pela leitura.

Abstract

This paper aims to describe an experience of literary reading, performed with poems by José Paulo Paes, during the stage of practice in Literature Teaching in the Course of Arts UFCG. The choice by the author is justified by the indication of his work (prose followed by Odes minimum) for the 2006 Vestibular of that University. The audience was composed of students pre-school students in a public school in the city of Campina Grande. From an anthology containing 10 poems, perform activities with the aim to draw students' attention to the rhythm extracted from the sound of words and images of the game, and develop understanding and interpretation exercises using role plays, drama and activities written. At the end of the experiment, students reported that the methodology has awakened in them an interest in reading, especially for the poetry reading. To guide our work, we used theoretical ZILBERMAN (2004), Aguiar (1988) and Pinheiro (2004).

Keywords

Literature; vestibular; playful experience; taste for reading.

¹ PPGLI – UEPB – massillania@gmail.com.

Introdução

Durante a disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa e de Literatura II*, do Curso de Letras da UFCG, no período 2005.1, realizamos um trabalho que deu oportunidade a alunos, tanto pré-vestibulandos quanto do Curso de Letras (futuros professores), de manter contato de forma lúdica e crítica com a poesia de José Paulo Paes, autor sugerido como leitura prioritária para o vestibular 2006 da UFCG.

O trabalho consistia em dar aulas de “reforço” de português e literatura a alunos do Ensino Médio da E.E.E.M.F. Severino Cabral, tanto pela manhã, quanto à tarde, já que o colégio oferecia primeiro, segundo e terceiros anos do antigo Ensino Médio nos dois turnos. Duas turmas foram formadas e divididas entre os alunos da disciplina Prática de Ensino, coordenada pelas professoras Denise Lino e Marta Nóbrega, da UFCG.

A experiência com Literatura, a qual será relatada neste trabalho, foi orientada pela professora Marta, que nos auxiliou na escolha de cerca de dez poemas (para uma antologia) do livro *Prosas seguidas de odes mínimas* (2005), de José Paulo Paes. A partir deles, realizamos atividades que consistiam em brincadeiras com o som das palavras, com o sentido dos poemas, realização oral dos textos, interpretação de modo teatral, além de discussão dos temas e conteúdo dos poemas e exercícios de compreensão e interpretação.

Na experiência que será aqui narrada, pretendemos relatar uma aula com os poemas de José Paulo Paes, mostrando que a poesia, dependendo do modo como é levada ao leitor, pode não só fazer com que reflitamos sobre os temas nela abordados, mas também com que vivenciemos uma experiência sensível com as palavras.

1. Fundamentação teórica:

Nossas concepções a respeito da Literatura e de seu ensino têm fundamento a partir de algumas palavras de BRAIT (2003: 19):

A literatura, naturalmente, é uma das possibilidades de exploração e utilização da língua, das palavras, para uma diversidade de fins, de propósitos os quais as teorias literárias e as teorias linguísticas, bem como outras vertentes dos estudos das línguas e das literaturas, têm contribuído decisivamente para concretizar. Pontuando as mudanças de acordo com os diferentes momentos históricos, com os diferentes povos, com as diferentes línguas, mas sempre, apesar de todas as diferenças de gêneros e conteúdos, apontando para essa marca da natureza humana que é o fazer literário, o fazer poético, fazer em que a língua, em sua modalidade escrita ou oral, é utilizada para expressar e justificar a existência humana.

O estudo da literatura auxilia e amplia o da língua portuguesa, mas não podemos esquecer que o contrário também ocorre. É preciso ver o texto literário não apenas como mais um gênero, mas também em sua possibilidade de ampliar a expressão dos sentimentos humanos, a partir da historicidade que lhe é intrínseca.

Deste modo, AGUIAR (1988:81), em sua pesquisa a respeito do método recepcional, nos ajuda a entender que “a obra é um cruzamento de apreensões que se fizeram e se fazem dela nos vários contextos históricos em que ela ocorreu e no que agora é estudada”. Por compartilharmos desta opinião é que acreditamos que a reflexão, não só sobre um texto literário, mas também sobre qualquer gênero, deve partir do gosto, da afeição do aluno por aquilo que lê.

A nossa concepção de ensino de literatura encontra-se pautada na ideia de que o professor, em aulas que tenham como base textos literários, deve:

[...] provocar situações que propiciem o questionamento do horizonte de expectativas do aluno; revisar criticamente o seu próprio comportamento; ofertar diferentes leituras que, por se oporem às experiências anteriores, problematizem os alunos; saber que sua transformação implica a alteração de todo o grupo (AGUIAR, idem).

2. A experiência

A experiência que aqui relatamos ocorreu no nosso quarto encontro com os alunos. Era a última aula do “Curso de reforço” e, para finalizar, escolhemos a Literatura, já que as primeiras aulas haviam sido de interpretação de textos e análise linguística. A essa altura somente doze, de cerca de trinta alunos, participavam assiduamente.

Nosso objetivo prático era apresentar o poeta José Paulo Paes – a partir de seu livro *Prosas seguidas de Odes mínimas* (1992) – por meio da leitura dinâmica e expressiva² de alguns de seus textos. Nossa intenção primordial era fazer com que os alunos (que em outras aulas confessaram não estudar textos literários, pelo menos naquele ano na escola) sentissem prazer na leitura de um poema e começassem a gostar de literatura. Para tanto, elaboramos uma antologia com dez poemas, dos quais foram escolhidos seis, para o trabalho em sala de aula, a saber, *Canção do adolescente*, *Um retrato*, *Loucos*, *Ao espelho*, *A um recém nascido* e *À televisão*.

A maioria dos alunos, na realidade de hoje em dia, não lê textos e muito menos poemas. Sabemos das dificuldades que encontram para compreender e interpretar textos e, em razão disto, logo após a leitura expressiva realizada por nós, propusemos que os alunos fizessem uma fila na qual, cada um, ao chegar sua vez, recitaria, de maneira o mais expressiva possível, quatro versos do poema *Canção do adolescente*.

Esta primeira *brincadeira* deixou os alunos bastante relaxados. A leitura inicial do poema, realizada por nós, mesmo que expressiva, talvez não tenha sido bastante clara para eles, já que a linguagem e o modo como o tema é tratado são pouco conhecidos dos leitores.

Ao lerem várias vezes o mesmo texto, seja a partir de suas partes previamente determinadas, ou acompanhando a leitura do colega, os alunos passaram a se familiarizar com sua linguagem e estrutura. O principal tema tratado (a saudade da adolescência, observada a partir das rugas da velhice e da criança que nunca morreu no poeta) talvez seja melhor compreendido pelos alunos quando suas experiências de vida estiverem mais aprofundadas.

O próximo poema foi *Um retrato*. Particularmente, gostamos muito deste poema, que trata da relação do poeta com o seu pai. Após a leitura pela professora-estagiária, os alunos levantaram questões a respeito daqueles que não têm pai, ou que têm o pai já falecido. A ênfase do estudo foi dada aos dois primeiros versos do poema: *eu mal o conheci quando era vivo*.

O livro *Prosas seguidas de odes mínimas* traz poemas que retratam uma fase saudosa do poeta, tendo em vista o fato de que ele já se encontrava velho e doente, quando o escreveu. Neste livro, os poemas falam de lembranças de todas as idades do poeta. Dentre elas estão as dos loucos que conheceu na infância. O poema *Loucos* é uma espécie de narrativa em versos que trata de alguns dos indivíduos considerados loucos da cidade de Taquaritinga, onde nasceu o poeta. Depois da leitura do poema, realizada pela professora-estagiária, alguns

² Entendemos por *leitura dinâmica e expressiva* a que é realizada tendo por principal objetivo chamar a atenção dos alunos para as características literárias do texto, como, por exemplo, os sons, os ritmos, o tom dado ao texto, etc. Para tanto, lançamos mão de recursos teatrais, de dinâmicas ou brincadeiras que envolvam os alunos na leitura do texto.

alunos falaram dos loucos de suas ruas, já outros nem sabiam da existência disso, o que prova que os loucos (como os do poema) podem ainda existir, mas mudaram suas concepções, adequando-as à da sociedade de consumo.

O poema seguinte foi *O espelho*. Fizemos uma fila na qual todos os alunos, ao chegarem sua vez, diziam, de forma expressiva, quatro versos do poema. Mas, desta vez, isto seria feito olhando-se para um espelho. Os alunos confessaram sentir dificuldade em olhar para o seu reflexo, no momento da leitura, não porque não conseguissem fazer as duas coisas ao mesmo tempo, mas talvez porque olhar para si mesmo quando se está fazendo críticas, como as do poema, é bastante constrangedor.

Para o penúltimo poema, *A um recém nascido*, pedimos para que os alunos, dirigindo-se uns aos outros e fazendo gestos, falassem aleatoriamente e ao mesmo tempo os refrões que apareciam no texto. Enquanto isso, a professora lia as estrofes de cinco versos. O poema discute de maneira profunda o que é o homem, em determinados contextos, como o do nascimento, o da fome e o dos sonhos e da esperança já perdida. Não houve discussão a respeito do poema, pois acreditamos que a leitura nestes moldes já o fez por si.

O último poema a ser discutido foi *À televisão*. Neste, foram levantadas várias questões, em que a TV era tida, ora como vilã, ora como prestadora de serviços de informação e de divertimento. Auxiliou-nos nesta discussão a presença de uma TV, já que estávamos na sala de vídeo da escola.

Logo após o intervalo, convidamos os alunos a discutir o poema *À minha perna esquerda*. Ao longo da leitura de suas sete partes, os alunos chamaram a atenção para o desprendimento do poeta em relação ao seu corpo e a frieza e ironia com que tratava sobre a perda de sua perna. Notamos também que, em algumas partes do texto, o poeta se apresenta sério e consciente de sua situação. Já em outras, fica evidente o seu espírito lúdico. Mas não são raros os momentos em que se tem a mistura dos dois:

*Chegou a hora
de nos despedirmos
um do outro, minha cara
data vermibus
perna esquerda.
A las doce em punto
De la tarde
vão-nos separar
ad eternitatem.
Pudicamente envolta
num trapo de pano
vão te levar
da sala de cirurgia
para algum outro (cemitério
ou lata de lixo
que importa?) lugar
onde ficarás à espera
a seu tempo e hora
do restante de nós.*

Na última parte da aula, propusemos aos alunos uma atividade escrita com o poema *Ao shopping center*, em que o poeta trata da sociedade de consumo que tem o shopping como *deus* a ser idolatrado. O objetivo da atividade era observar como os alunos se saíam na análise de um poema, respondendo às questões propostas em relação à linguagem e aos temas discutidos no texto.

Essa última atividade tinha também como proposta, por meio de cinco perguntas, fazer com que os alunos percebessem os aspectos mais importantes a serem observados num texto, quando de sua análise.

Antes de começar a fazer a atividade, discutimos aspectos conteudísticos do texto, comparando-os à realidade, com o objetivo de levantar os temas abordados (como o consumismo desvairado da sociedade atual, que tem como *totem*, para ser adorado, o shopping center).

A partir da leitura do texto, podemos dizer que, no shopping, pagamos penitências, talvez em busca de um perdão (para o qual não sabemos a razão), ou de momentos de felicidade, muitas vezes efêmeros. A discussão com os alunos ainda enveredou pelas seguintes questões: o que o ato de comprar pode nos proporcionar e a necessidade criada pelo próprio homem de sempre estar comprando roupas, como se a todo tempo estivesse nu. Não podíamos esquecer o fato de que a estrutura do shopping é elaborada para que tenhamos a ilusão de que “*ainda há tempo para se comprar mais*”. Ou de que sempre é cedo para ir embora, ou de que ali é um lugar mais confortável do que a nossa própria casa.

Passamos então para a realização individual da atividade interpretativa escrita. A primeira questão proposta tinha por objetivo fazer com que os alunos relacionassem o tipo de texto literário (ode) ao seu conteúdo semântico. Pedimos para que eles respondessem se a ode (que geralmente tem uma perspectiva de exaltação, homenagem a algo ou alguém), de José Paulo Paes, estava exaltando ou homenageando o *shopping center*.

Durante a aula, em uma análise prefacial das respostas dos alunos, percebemos que alguns se confundiam com a interpretação do enunciado. Isso talvez tenha ocorrido em razão da própria construção da pergunta, já que, numa análise do cotidiano, onde a maioria das pessoas costuma fazer uso das duas palavras (“exaltar” e “homenagear”), percebemos que ambas assumem quase que o mesmo sentido. *Exaltar* é homenagear, falar bem, ou muito bem.

Como a proposta do texto do poeta é usar de artifícios para exaltar e homenagear o shopping de maneira irônica, chamamos a atenção dos alunos para este fato, propondo-lhes que respondessem ao questionamento observando este novo dado.

Alguns alunos entenderam que o poeta estaria falando mal do shopping. E a palavra *exaltar*, para grande parte deles, ganhou um novo sentido: o de se falar muito de algo ou alguém, engrandecendo-o, sem ele o ser.

As respostas dos alunos foram as seguintes:

1. Este poema de José Paulo Paes é uma ode (texto que tem por objetivo homenagear, exaltar algo ou alguém). Você acha que ele está homenageando ou exaltando o “shopping center”? Por quê?
1. **RESPOSTA:** Não. Por que vem demonstrando que o shopping é o mundo do consumo que nos leva ao sentido de não estarmos vestidos, e possamos gastar.
2. **RESPOSTA:** Não, por que todos esperam uma liquidação, fazendo assim uma crítica ao capital.
3. **RESPOSTA:** Ele exalta o shopping, pelo fato de nós estarmos sempre presos às coisas materiais e de conseguir que as nossas mentes estejam ligadas aos preços.
4. **RESPOSTA:** É provável que exaltando, pois as pessoas, principalmente as mulheres, chegam a passar horas e mais horas no shopping para se satisfazer e se desprender da realidade em que vive.

Observamos que as respostas seguem praticamente o mesmo veio. Só que foram escritas de maneira diferente; algumas entendendo que o shopping é exaltado, e utilizando argumentos

para defender a tese de que essa exaltação é irônica; outras que se trata de uma diminuição do ídolo, exaltado por todos.

A segunda questão tinha por objetivo fazer com que os alunos localizassem, na primeira estrofe do texto, expressões que denotassem o consumismo, em seguida, pedia para que eles as explicassem:

2. O autor quer demonstrar, por meio de seu poema, que o consumismo já se tornou um ato mecânico ao qual nos rendemos todas as vezes que entramos no shopping. Na primeira estrofe, algumas palavras e expressões deixam clara essa afirmação. Cite-as e explique-as.
1. RESPOSTA: “Pelos teus círculos vagamos sem rumo”: no shopping, nos encantamos tanto que não percebemos se é dia ou noite; “nós almas penadas do mundo do consumo”: praticamente não nos damos conta de que o shopping é uma maneira de se consumir mais, no mundo do consumo.
2. RESPOSTA: “O mundo do consumo”: acho que as pessoas, por ser tão consumista, esquece do mundo da realidade, sempre pensando em consumir comprando tudo o que vê.

É necessário chamar a atenção para o fato de que a discussão realizada sobre o poema, antes da feitura da atividade, proporcionou aos alunos uma grande ajuda, auxiliando-os a pensarem criticamente sobre a primeira estrofe do poema. Ademais, o seu conhecimento de mundo a respeito do consumismo também foi levado em consideração, visto que é de extrema importância para a compreensão e vivência de um texto literário. Vale ressaltar que atitudes como estas são importantes, tendo em vista o quase desconhecimento dos alunos com relação ao gênero poema e a suas características e linguagem.

A terceira questão apelava para a compreensão e interpretação dos alunos, com relação a alguns termos do texto:

3. Explique a comparação que o autor faz ao utilizar os termos céu e inferno na segunda estrofe.
1. RESPOSTA: “No céu” quer dizer o consumidor desfrutando as coisas boas que o shopping vem oferecendo, mas depois, se não tomarmos cuidado, iremos gastar tudo, como diz o texto, “pela escada ao inferno”.
2. RESPOSTA: “O céu”, acredito que seja todo o divertimento das compras, o luxo que o shopping nos traz; já o inferno pode ser na hora de pagar o que tanto desejou.

Para nós, as respostas foram extremamente críticas. É certo que sempre há algo mais profundo a se dizer sobre uma imagem poética e isto depende do amadurecimento do leitor com o texto. Porém, não podemos esquecer que aquela era uma das primeiras experiências dos alunos com o texto poético, e ainda mais naqueles moldes.

As respostas dos alunos se coadunaram com a proposta do poeta que era a de ironicamente exaltar o shopping, no fundo querendo dizer que ele nos leva à perdição; ao pagamento de penitências; fazendo uma analogia do espaço do shopping com as nossas vidas; contrapondo-o à religião; e o fato de que tudo aquilo que o shopping vende torna-se acessível mediante pagamento.

A quarta pergunta exigia dos alunos que, a partir de sua opinião pessoal, tentassem interpretar a informação trazida no texto de que sempre estamos no shopping comprando, por pensarmos que estamos sempre nus.

4. Você também se sente, como no poema, sempre nu, por mais que compre? Qual a razão desse sentimento para o autor?
1. RESPOSTA: Não. Quanto mais compramos, mais somos atraídos por muitas e muitas coisas.
2. RESPOSTA: Às vezes. A razão do sentido sempre nu demonstra que a pessoa por mais que tenha compra roupas, mas nunca se satisfaz.

As respostas dos alunos demonstram que eles pararam para pensar sobre o poema e deram respostas, provavelmente de acordo com sua opinião pessoal sobre o texto. Percebemos que, em sua opinião, o consumismo prejudica as pessoas, dá a ilusão de que elas estão felizes sem o estar. O *estar nu* tem um significado mais profundo: precisamos nos sentir felizes e uma roupa nova ou um calçado, um móvel para a casa, etc., dão-nos essa possibilidade momentânea de nos sentirmos úteis, de nos sentirmos renovados diante dos apelos consumistas de uma sociedade movida pelo individualismo e egoísmo, consequências da ideologia capitalista.

Quanto à última questão, o objetivo era fazer com que os alunos realizassem uma análise sobre o que seria a *grande liquidação*, no seu sentido metafórico.

5. As imagens do poema levam-nos a imaginar os consumistas como almas penadas que buscam o perdão, vagando nos círculos (monótonos) do shopping, em busca da Grande Liquidação. De acordo com o contexto do poema, o que significa essa Grande Liquidação? Explique com suas palavras
1. RESPOSTA: Com a grande liquidação é a oportunidade para comprar mais barato, então algumas pessoas sempre esperam uma liquidação para realizar-se a vontade de comprar qualquer objeto.
2. RESPOSTA: Se sempre compra algo, mesmo estando caro, é de se esperar uma liquidação para poder levar o shopping inteiro. Pode ser uma grande queima de estoque, ou seja, vários produtos com preços baixos, mas isso nunca vai acontecer e, enquanto isso não acontece, eles vão comprando pelo preço que está mesmo.

Sobre a expressão “A Grande Liquidação”, durante as discussões do texto sempre puxávamos dos alunos algumas opiniões sobre o que poeta estava a querer dizer com aquela expressão, tão utilizada em nosso cotidiano, e estrategicamente colocada no final do texto.

Muitos deles partiram do sentido literal da expressão, auxiliados pelo contexto do poema, para dar uma resposta, afirmando que *A grande liquidação* seria *uma queima de estoque, uma promoção que todos poderiam aproveitar*. Contudo, percebe-se que as respostas também querem demonstrar que a imagem da *grande liquidação* ultrapassa sua carga literal e sugere ser o juízo final, ou um último momento da vida daquele que se rende aos prazeres da compra, ou ainda um modo de esquecer os problemas da vida. Para nós, o poema parece demonstrar que “a grande liquidação” é o dia em que todos serão julgados e livrados da penitência de pagar os pecados. E, para esquecer essa “dor”, as pessoas simplesmente continuam comprando.

Vê-se que, apesar de não terem contato com poemas, como afirmaram alguns, os alunos se saíram muito bem ao responder estas questões interpretativas e sobre a estrutura do texto. A escrita ainda precisa ser melhorada, mas as ideias colocadas no papel apresentam argumentos satisfatórios e bastante críticos em relação à compreensão textual. O curso tinha por objetivo fazer com que os alunos lessem mais e soubessem melhor compreender e interpretar textos literários e de gêneros variados. Com as respostas dos alunos, aqui

analisadas, percebemos que o objetivo foi atingido, mas o conhecimento precisa ser ampliado, ainda mais.

Conclusões

A experiência com o ensino de textos literários mostra muitas vezes a necessidade do professor em desenvolver técnicas e um certo jogo de cintura, em sala de aula, para que os alunos passem a gostar de ler textos e de apreciar esteticamente a Literatura. Em nossa experiência, aqui relatada, percebemos que não vale a pena somente exigir dos alunos que definam o que compreenderam do texto lido, porque isto os levaria à repulsa em relação à leitura de poemas, de contos, de romances, etc.

Muitas vezes, em alguns momentos, para conquistar o aluno para a leitura, é melhor ficar no nível da compreensão a partir do som e da brincadeira com palavras, pois estes às vezes são passos iniciais para se começar a gostar de Literatura.

Participamos, na Prática II, de uma experiência bastante prazerosa que nos mostrou alguns percalços pelos quais passam os professores em suas carreiras docentes. Essa experiência foi melhor do que a que nos proporcionou a Prática I, mas não podemos esquecer de que essa disciplina é também um laboratório para a Prática II. Ademais, não podemos esquecer que a experiência de um professor, sua prática de sala de aula, o número de aulas dadas ao longo de sua vida profissional, aliado ao seu conhecimento, é o que o torna ainda mais enriquecido.

Dentre tudo o que sempre reforçamos em nossa caminhada pela carreira docente está o fato de que o aluno precisa ser tratado com afeição. O professor deve ser, às vezes, um pouco psicólogo, aproximando-se mais dos alunos e descobrindo alguns problemas que os afastam do gosto pelos estudos. Para isso, não precisa de uma formação acadêmica em psicologia, mas somente de um pouco mais de “sentimento humano”, que a realidade do ensino no Brasil tantas vezes tira de nós.

Em relação especificamente à experiência narrada neste trabalho, o que mais nos satisfaz é o fato de que os doze alunos que participaram de nossa “aula lúdica” relataram que a poesia ainda não tinha sido vista por eles daquele modo na escola e que os exercícios fizeram com que entendessem mais a linguagem do poema. E dois deles decidiram prestar vestibular para a licenciatura em Letras. Um deles, hoje, está a terminar o curso.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRAIT, Beth. Estudos linguísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, A.C. e CASTRO, M. de F. *Língua e literatura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2003

PAES, José. *Prosas seguidas de Odes Mínimas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NA VOZ DO PROFESSOR

Maria Helena Peçanha Mendes¹

Luzia Bueno²

Resumo

O trabalho em questão analisa o diário de campo de uma professora pesquisadora, o qual foi escrito durante o processo de ensino aprendizagem do gênero textual artigo de opinião, a pesquisa de campo foi realizada com alunos do Ensino Fundamental – 8ª série/9º ano de uma escola pública por um semestre no ano de 2011. Baseando-nos na concepção de trabalho segundo o Grupo ALTER (PUC/SP), a análise do material coletado levanta informações sobre como se deu o trabalho docente em relação à aplicação de uma sequência didática previamente elaborada pela professora, também como se deu a relação entre professora e alunos em questão e as reflexões pessoais, as inquietações e as dúvidas da docente durante o processo de ensino e aprendizagem do gênero. Além disso, a partir dos dados coletados e analisados é possível levantar informações sobre as representações que se tem da prática docente e os modelos de agir comuns para a área educacional.

Palavras-chave

Diário de campo; gênero; trabalho.

¹ Universidade São Francisco.

² Universidade São Francisco.

Considerações preliminares

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares no Brasil no fim da década de 90, há um discurso comum na área educacional de que o ensino de língua materna deveria ser baseado na concepção de gêneros. Porém, na prática podemos verificar que os professores ainda encontram dificuldades para trabalhar dessa forma, visto que, muitos não tiveram a formação voltada para a área e há poucos materiais de qualidade no mercado.

Neste artigo, visamos nos focar nas dúvidas, inquietações e anseios que envolvem o trabalho de um profissional da área de ensino frente a esse novo aprendizado, a aplicação de uma sequência didática do gênero artigo de opinião, por meio da análise das anotações em seu diário de campo.

O trabalho docente

Para caracterizar o trabalho docente nos apoiaremos nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER (PUC/SP). Nesse sentido, destacamos apenas alguns pontos que são mais relevantes para o artigo em questão. Segundo Bueno (2007), os estudos das Ciências do Trabalho permitem perceber que existe um trabalho teórico (o que existe nas representações sociais), um prescrito (o que é esperado e fixado por regras), um realizado (o que de fato é realizado).

Além disso, Machado e Bronckart (2009) destacam que o trabalho docente é uma atividade conflituosa, pois o trabalhador faz escolhas frequentes e se depara com conflitos como: os outros envolvidos, o meio, os artefatos e as prescrições. Para tentar lidar com esses problemas, em geral, o sujeito recorre a modelos de agir conforme regras que ele não estabeleceu ou faz adaptações conforme necessita.

Os diários e a voz do professor

A investigação se deu no primeiro semestre de 2011. Os registros no diário eram feitos no mesmo dia em que as aulas aconteciam, algumas vezes logo ao final da aula, outras no final do dia. O material foi produzido em um caderno espiral em ordem cronológica, totalizando 37 registros, cujo tamanho variava de um parágrafo a várias páginas. As anotações foram escritas à mão.

Logo no começo do diário, há um registro sobre como foi o trabalho com a leitura:

17/02

(...) As perguntas mais frequentes:

- É só eu colocar a minha opinião sobre os textos?

- Quantas linhas ?

(Estas perguntas preguiçosas me matam!!!)

- Devo escrever um comentário sobre cada texto ou tudo junto?

- É para entregar?

- A lápis ou a caneta?

Até eu fiquei com dúvidas, vou escrever para a L. e perguntar:

O comentário entre parênteses revela que a docente, provavelmente, interpretou a questão como uma falta de vontade dos alunos em fazer a atividade. Afinal, a indagação sugere que eles estão preocupados em fazer o mínimo possível. Além disso, o final do texto revela que a docente não se sente segura e confortável frente ao gênero que está trabalhando com os alunos, revelando, assim, que ainda não se apropriou da teoria. O questionamento da professora nos leva a refletir sobre o real momento em que o docente se apropria da teoria e se isso realmente ocorre em alguns casos.

Na sequência, o diário traz mais informações:

21/02

A leitura dos diários foi proveitosa. Eles ouviram o texto do colega até mais quietos do que eu supunha. Gostei.

Combinei previamente que não deveriam rir ou ridicularizar o colega, pois cada um teria direito e espaço para expor a opinião.

A análise do registro demonstra que a professora tem imagens pré-construídas a respeito dos alunos. No caso, a docente supõe que os alunos tenham o costume de rir uns dos outros e se preocupa em evitar que isso ocorra. Talvez, este seja um reflexo do imaginário coletivo dos professores de que os alunos não se respeitam entre si, visto que muitos profissionais, provavelmente, já vivenciaram situações em que isso tenha ocorrido.

Também podemos perceber que a docente optou por socializar as reflexões sobre a leitura dos alunos como uma forma de os alunos entrarem em contato com diferentes formas de pensar. A compreensão de que há argumentos contrários a outros ajuda o enunciador a organizar os movimentos argumentativos do texto.

Posteriormente, outro assunto passou a preocupar a professora:

24/02

Engraçado, a maior dúvida que eles tem é se 'perfil fake' é crime. O interesse maior é pelo assunto particular, não a questão polêmica em si. Isto toca neles.

18/03

Notei que o tema sobre internet não gerou os 'frutos' que eu planejava. O tema não é polêmico para eles. Eles adoram as redes sociais.

24/03

Acho que desta vez acertei a temática, as opiniões começam a se dividir, enquanto escreviam, os alunos comentavam experiências pessoais, principalmente experiências com surras que levaram.

A partir das reflexões trazidas, podemos perceber que os alunos normalmente se interessam mais por temas ligados ao interesse deles ou que os toquem de mais pessoalmente. Em relação ao trabalho com gêneros textuais, podemos perceber o quanto a questão da temática é importante, pois pode despertar ou não o interesse dos alunos. No caso do artigo de opinião, destacamos que, em geral, se refere a temas atuais, o que justifica a preocupação da docente em trazer esses temas para os alunos. Sobre esse ponto, lembramos que os livros disponíveis para o trabalho com gênero nem sempre são atuais.

Um ponto relevante que afeta o cotidiano dos professores são as regras do ofício:

17/03

Eu só tenho as últimas aulas nesta sala, isto me faz 'perder' 10 minutos por semana com a limpeza e organização da sala. Sigo e concordo com as regras da escola, Mas 10 minutos de 100 minutos é 10% do meu tempo com eles na semana. É muito.

O aspecto interessante desse trecho é que a professora parece compreender que haja necessidade de colaborar com os 'combinados' da escola, porém, isso interfere na realização do trabalho principal, que é ensinar uma determinada disciplina, o que acaba gerando desconforto.

Prosseguindo, outro registro nos revelou como foram trabalhados alguns aspectos do gênero:

18/03

Expliquei que iríamos ler e comentar as características do artigo de opinião a partir da leitura dos textos deles.

Comecei comentando os títulos

- Vocês consideram que o título 'Internet' é um bom título para um artigo de opinião?

- Eu acho que não!

- Por que não é? Eu pergunto.

- Porque parece muito geral e não é chamativo.

Gostei da resposta! É isso, isso que eu quero que percebam. Expliquei que o título parece nome de livro e que vai explicar tudo sobre o tema, não parece artigo de opinião.

Esse registro nos revela que os alunos demonstraram que conseguem inferir algumas características do gênero, como a necessidade de escrever um título chamativo para despertar o interesse do leitor.

Uma cena comum é recuperada a seguir:

07/04

Relembrei que a prova será sobre a produção de um artigo de opinião. Eles me perguntaram sobre qual tema e eu expliquei que seria sobre a Lei da Palmada, que é o assunto que vem sendo abordado nas últimas aulas. Eu não sou incisiva ou eles são mesmo muito distraídos? Outra possibilidade é que eles não estejam habituados a uma rotina e coerência por parte de alguns professores

O questionamento levantado pela professora deixa a perceber que é comum os alunos perguntarem mais de uma vez a mesma coisa. Isso pode ocorrer por diversos motivos: falta de

atenção, insegurança, falta de rotina e organização, mas também pode estar relacionado à aprendizagem mesmo.

Também sobre a questão da aprendizagem, quase no final da aplicação da SD, a professora registra o momento em que entende que os alunos começam a se apropriar de características do gênero:

06/05

Achei interessante que a M. perguntou:

- Professora, mas se para ter porte de arma precisa fazer teste psicológico, um psicopata como o W. não iria conseguir uma arma legalmente.

Gostei da colocação, ela fez uma contra-argumentação, 'conversou' com o articulista e não concordou com ele.

Os termos 'interessante' e 'gostei' deixam clara a reação da professora ao perceber que a aluna agiu de forma inesperada e a surpreendeu positivamente.

Quanto ao trabalho com o gênero artigo de opinião, a docente parece gostar da colocação da aluna porque ela demonstra uma percepção importante da leitura: a posição crítica do leitor. Ao construir uma argumentação é necessário se levar em conta o ponto de vista do leitor contrário à ideia defendida.

Considerações finais

Entre o trabalho prescrito e o realizado, há uma grande distância, segundo os teóricos. Contudo, raramente ouvimos a voz do professor para expressar o que fica neste espaço de distância. Ao olharmos para o diário de campo, é possível perceber que, mesmo apoiando-se em teorias modernas e legitimadas socialmente, o professor continua tendo conflitos, que o ajudarão a crescer, quando puder, como neste caso com as anotações do diário de campo, voltar-se para as suas questões, percebendo a importância delas nos modelos de agir que vai construindo.

Referências bibliográficas

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. Pp 220. 2007.

MACHADO, A.R., BRONCKART, J.P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A.R. e colaboradores: Vera Lúcia Lopes Cristóvão. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva Santos Abreu-Tardelli (orgs.); posfácio Jean Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

A ESCOLA COMO MEDIADORA NA FORMAÇÃO DA FAMÍLIA LEITORA

Yara Maria Miguel¹

Resumo

Nos últimos anos, a temática sobre a necessidade dos alunos se tornarem leitores tem sido amplamente discutida. No intuito de criar nos alunos o hábito de leitura, as escolas incentivam que levem livros para casa, e orientam pais e familiares para que leiam para as crianças. Iniciativas como estas são importantes, porém é preciso considerar que a inserção das famílias e das crianças na comunidade de leitores não se dá apenas pelo acesso aos materiais escritos. É preciso criar tanto no ambiente escolar como no familiar uma cultura letrada. Cultura esta que depende da construção de comportamentos, procedimentos e habilidades de leitura. Além disso, é fundamental conviver com leitores para continuar lendo. Este trabalho analisará os impactos e as contribuições da entrada dos livros na casa dos alunos: os comportamentos, procedimentos e habilidades de leitura incorporadas pelas crianças nas situações escolares e, que ao serem compartilhadas, são incorporadas por seus familiares. Nesse contexto, interessa-nos identificar de que forma pode a mediação da escola contribuir para a inserção das famílias na cultura escrita.

Palavras-chave

Formação de leitores; comunidade de leitores; práticas de leitura.

Abstract

The discussion on the need of turning pupils into readers has been lately extensively debated. For the purpose of rousing the habit of reading amongst pupils, schools encourage them to take books home and suggest parents as well as other members of the family read to their children. Such initiatives are important. However, it is important to consider that the inclusion of families and children in the community of readers does not take place by solely providing access to written materials. It is necessary to create at both, school and family environments, a literary culture. A culture that depends on the breeding of behaviors, development of procedures and the ability of reading. Besides that, it is fundamental create intimacy with other readers in order to keep the interest in reading. This paper will examine the impact and the contribution of the introduction of books in the domestic environment: the behavior, procedures and reading abilities assimilated by children in school situation and, when shared, are also assimilated by their family members. In this context, we are interested in identifying how, through school mediation, families can be included in the literary culture.

Keywords

To cultivate readers; community of readers; reading practices.

¹ Formadora do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Pedagoga. Professora de Educação Básica e Educação Especial.

Introdução

“Aprender a ler; ensinar a ler; a importância da leitura para a constituição da cidadania; a competência leitora como garantia de continuidade na vida escolar.”

Nunca se falou tanto em leitura e, principalmente, nunca se investiu tanto em projetos e programas para a formação de leitores.

Temos como exemplo o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) cujo principal objetivo é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Além desses, há a distribuição de obras complementares para os anos iniciais do ensino fundamental que têm como objetivo ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola. São cinco acervos distintos (com 30 títulos diferentes) e um manual, destinados às salas de aula dos 1º e 2º anos do ensino fundamental. Todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar recebem esses acervos. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo têm desde o ano 2005 e 2007, respectivamente, proposta semelhante ao do PNLD.

Outro exemplo é o Projeto Entre na Roda: leitura na escola e na comunidade, desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que atua na Educação Infantil e Ensino Fundamental, oferecendo apoio a secretarias municipais, estaduais e a instituições para formar orientadores de leitura, entre educadores, bibliotecários e voluntários da comunidade para que atuem em diferentes espaços – escolas, bibliotecas, associações, hospitais, asilos etc. –, estimulando o gosto pela leitura.

Em relação à formação do leitor, Previattelli e Miguel (2010) assinalam que:

O status dado à leitura na escola se deve à importância que esta tem fora dela. Dessa forma, é sua função institucional formar cidadãos leitores. Para muitas crianças as bases da experiência leitora são construídas, desde muito cedo, no interior das famílias, sendo que ler é tão importante quanto brincar e, por esta razão, os pais possibilitam aos seus filhos o acesso aos livros na mais tenra idade. Em muitos casos as famílias participam da cultura escrita há várias gerações.

Contudo, para muitos, o acesso aos materiais escritos se dá fundamentalmente na escola. Dessa forma, grande parte dos investimentos, está centralizada na formação do leitor no período escolar. Tanto é assim que, para muitos, a conclusão do Ensino Médio sepulta definitivamente o acesso à leitura diversificada, à biblioteca, ao convívio com os textos e às múltiplas possibilidades de encontros e diálogos, que o ato de ler propicia.

O resultado da segunda edição de Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro, com o objetivo de diagnosticar e medir o comportamento leitor da população, apontou os seguintes resultados:

- Número de leitores: 95 milhões;
- Número de não-leitores: 77 milhões;
- Número de livros comprados: 1,2 livro por habitante/ano (o que dá 36,2 milhões de compradores de livros);
- Número de livros lidos (4,7 livros por habitante/ano).

Por sua vez, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) divulgou no comunicado nº 129, de 10 de janeiro de 2012 que 5.187 municípios têm bibliotecas públicas,

sendo que 378 municípios não possuem nenhuma. O que justificaria a transformação das bibliotecas escolares e salas de leitura, por todo o país, em espaço aberto a comunidade.

Temos incentivado nos contextos de formação do Programa *Ler e Escrever*², que as escolas desenvolvam projetos de fomento à leitura, visando à participação da família em diferentes contextos de leitura. A ideia é que estas desfrutem da leitura, como fazem os que participam ativamente da cultura escrita.

Consideramos que o caminho inverso, isto é, a participação da escola na construção da cultura leitora das famílias pode ser fator determinante para a plena inserção dos alunos na comunidade de leitores, pois a interação com leitores é fundamental, tanto para a formação do leitor, quanto para que este continue a ler ao longo da vida.

O Projeto Sacola Literária

O Projeto *Sacola Literária*³, faz parte de um conjunto de propostas de incentivo à leitura. Inserem-se nesse contexto eventos como: sarau literário, festa literária, hora da leitura, leitura silenciosa contínua⁴ e biblioteca aberta (empréstimos de livros para a comunidade). Todas as escolas da rede estadual de ensino realizam uma ou mais versões desses projetos.

É importante mencionar que muitas escolas brasileiras realizam projetos e programas de incentivo à leitura. Elas contam com a parceria de Fundações, Secretarias de Educação e Cultura, ONGs, entre outros agentes sociais.

Quando iniciamos, em 2007, o trabalho de formação com os coordenadores pedagógicos e diretores de escola, nossa principal tarefa foi qualificar as propostas desenvolvidas pelas escolas, tendo em vista, que a maior parte já havia escolarizado as práticas sociais de leitura.

De maneira geral, a descaracterização da leitura como objeto cultural se dá tanto para as crianças como para os familiares. É frequente a solicitação, por parte da escola, de atividades pós-leitura, no intuito de avaliar a compreensão leitora e verificar se de fato estão lendo. As crianças são comumente incentivadas a desenhar, resumir, já os pais são convidados a responder questionários e fichas. Diante desse contexto, o papel da formação é o de favorecer a reconceitualização dos usos sociais da leitura.

No Projeto Sacola Literária, os alunos levam para casa, com certa regularidade, livros de literatura. Uma variação importante foi a introdução de outras publicações interessantes para a família, como revistas e jornal. Podemos analisar a inserção de materiais impressos no universo familiar, a partir das seguintes perspectivas. A primeira, relacionada aos aspectos afetivos: o contato com a literatura produz encantamento, propicia experiências inusitadas. Experiências que legitimam seu lugar na comunidade de leitores, ao favorecer a incorporação de comportamentos, recriar procedimentos, e principalmente experimentar, como diz Colomer (2007), “a literatura como dimensão socializadora”.

² Política Pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Está alicerçado em três eixos: 1. Acompanhamento institucional através de dois instrumentos: o mapeamento do processo de aprendizagem dos alunos e um sistema de avaliação externa que ocorre anualmente; 2. Material didático para alunos e professores; 3. Formação profissional.

Uma iniciativa importante desse Programa, foi a criação das bibliotecas de sala de aula para todas as escolas da rede pública de ensino.

³ Meu primeiro contato com esse projeto ocorreu em 2007, num grupo de formação de municípios conveniados com a Secretaria de Educação do Estado. Na ocasião, muitas escolas municipais participavam do projeto *Entre na Roda*, em parceria com a Fundação Volkswagen e o Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Mala literária, Mala viajante, Bolsa literária, são algumas variações desse projeto.

⁴ “Programa de Lectura Silenciosa Sostenida” de Mabel Condemárin.

A segunda, é que com a leitura restitui-se, aos pais e familiares, o direito de continuar aprendendo, descobrindo, conhecendo. A leitura pode fazer de nós pessoas melhores, mais humanas, comprometidas com o próximo, com o coletivo, e com o nosso próprio desenvolvimento.

A terceira, é que a presença sistemática de livros e outros materiais escritos (jornal, publicações mensais, etc.), permitem que cada família construa, a partir dos saberes iniciais, significados mais complexos, mais coerentes, sobre os usos sociais da leitura. Paulo Freire (1983), em seu livro *A importância do Ato de Ler*, nos diz que “*a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta, implica a continuidade da leitura daquele*”. Assim, a compreensão de si e do mundo, pode ser profundamente afetada pelas leituras que fazemos ao longo da vida.

Contudo, Ferreiro (2002) argumenta que “*a democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva*”, à medida que a escola pública não possibilitou que muitos pais de alunos se tornassem membros plenos da comunidade de leitores, como afirma Delia Lerner (2002). Tornar-se leitor é uma forma de recuperar a dignidade, de assumir conscientemente o papel de sujeitos históricos, após terem sido precocemente impedidos de fazer parte da cultura escrita, ou de nela permanecer.

O início do Projeto

Conheci a professora Ana Luiza Matielli Campos em 2009, ano em que iniciei o trabalho de formação pelo Programa Ler e Escrever, com os diretores e coordenadores pedagógicos da Diretoria de Ensino⁵ de São João da Boa Vista – Estado de São Paulo. Naquela época, Ana Luiza era coordenadora de uma escola.

No ano seguinte, foi convidada para participar da equipe técnica da Diretora de Ensino, onde seria uma das responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos e pelo acompanhamento escolar. Como coordenadora, realizou um trabalho com extrema competência e carinho pelo que fazia. Seu entusiasmo era contagiante! E o mesmo ocorreu na nova função.

Contudo, no início de 2011 precisou afastar-se da coordenação pedagógica, para assumir uma classe como professora na Secretaria Municipal de Educação, da mesma cidade. Desde então mantivemos contato via e-mail, e vez ou outra, visitava sua sala de aula, pois, coincidentemente, os encontros de formação dos coordenadores pedagógicos aconteciam na escola em que trabalhava.

Num dos e-mails, sugeri que realizasse o Projeto Sacola Literária com os seus alunos. Apesar do interesse, comentou que teria dificuldades para iniciá-lo, pois o acervo da sala de aula contava com poucos títulos. Prontifiquei-me a ajudá-la, começando pela doação de livros do acervo dos meus filhos, que já são adultos, e outros materiais impressos que tivesse em casa. Além disso, os alunos contariam com o jornal do dia seguinte, gentilmente cedido pelo pai dela, e livros e revistas dos filhos pequenos.

Passei a acompanhar o projeto mais de perto, sugerindo alguns encaminhamentos.

Discutimos que por ser um projeto permanente, seria interessante que as crianças pudessem compartilhar as experiências leitoras com outras pessoas, em situações tais como:

1. A Roda de Leitura

- Semanalmente, nos dias em que as crianças devolvem os livros.

⁵ Diretoria de Ensino - Órgão regional que representa a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São 63 DE's no interior e 28 na região metropolitana.

- Bimestralmente, na reunião de pais. (Comentei que valeria a pena realizar uma leitura em voz alta e dedicar alguns minutos para fazer a análise do texto, com foco no conteúdo temático e linguístico para mostrar aos pais como é realizada a atividade com os alunos.)

2. Eventos na escola.

- Aproveitar a Festa Junina para apresentar jograis relacionados ao tema, previamente memorizados em casa, para ser recitados por pais e filhos.
- Outras festividades em que a família estivesse na escola, também são excelentes oportunidades para inserir a prática da leitura.
- Ler para outras crianças da escola ou da Educação Infantil.

O Projeto foi batizado de Bolsa Literária, em virtude das argumentações das crianças, que consideraram os nomes “Mala e Sacola” inadequados, visto que associam “mala” com “gente chata” e “sacola” com “nada específico, pois pode levar qualquer coisa”.

As experiências do 3º ano H

A classe da professora Ana Luiza contava com 27 alunos, crianças entre 7 e 8 anos. No início do ano letivo, uma parte dos alunos não escrevia, e lia convencionalmente. Ao final do primeiro semestre todos os alunos liam e escreviam com autonomia.

A rotina semanal da sala de aula incluía a realização de atividades de leitura para atender a diferentes propósitos: para obter uma informação; para seguir instruções, por lazer ou diversão, para estudar, para revisar um escrito próprio ou de outro, para comunicar um texto a um auditório, para praticar a leitura em voz alta, entre outras práticas sociais de leitura.

Em todas as situações de leitura, a professora trabalhava para que procedimentos, comportamentos e habilidades de leitura, fossem explicitados, isto é, modelizados por ela, para que os alunos se apropriassem deles.

A professora articulava o trabalho coletivo, em grupo e individual para que todas as crianças pudessem se beneficiar da interação cognitiva. Este movimento metodológico possibilitou aos alunos que a interação com o objeto de ensino, se desse por sucessivas aproximações. Além disso, considerava as modalidades de leitura mais adequadas para o desenvolvimento das atividades: ensinar a ler, enquanto lê para os alunos (leitura compartilhada/colaborativa); propor a leitura individual ou em dupla e questões para favorecer a construção de sentidos dos textos lidos.

No início do segundo semestre, existiam sete bolsas na sala do 3º ano, o que possibilitou que todas as crianças levassem para casa, pelo menos uma vez ao mês, livros de literatura, gibis, revistas e jornais. Segundo a professora, os títulos mais lidos foram: Revista Recreio, Gibi, Jornal, O Peixe Arco – Íris (Marcus Pfister), Tistu - o menino do dedo verde (Maurice Druon), revistas femininas, A Ilha Perdida (Maria José Dupré), contos do livro de textos do aluno - Programa Ler e Escrever⁶.

Ana Luiza afirma que o projeto trouxe importantes contribuições para os alunos, destacando, no depoimento que se lerá abaixo, a participação da família:

“Os pais se apaixonaram pelo material levado. Por isso, em nova reunião de pais, realizamos uma roda de indicação literária entre eles – os pais que não

⁶ O Livro de Texto do Aluno apresenta uma coletânea de textos de diferentes gêneros, tradição oral: parlendas, trava-línguas; literários: contos de fada, poemas; textos de divulgação científica; e instrucionais: receitas, jogos e brincadeiras.

puderam participar, foram representados por um membro da família. Foi um momento muito significativo e produtivo, pois a princípio, muitos não conseguiam verificar/encontrar uma função social para a leitura. Alguns não tinham o hábito de ler, muito menos ler para os filhos. Outros não leem porque, são analfabetos. Muitos começaram a pedir mais livros, alguns pediram até doações. Com a melhora significativa dos alunos, os mesmos bem motivados e encantados com a leitura, produziram coletivamente uma carta para os alunos da sala ao lado, convidando-os a realizar o projeto. Este, se iniciará no 2º semestre. Finalizando as etapas do projeto, os alunos adquiriram comportamento leitor e escritor, leram para as demais salas da escola e estão fazendo produções escritas cada vez melhor.

Por sua vez, os depoimentos dos alunos recolhidos pela professora são emocionantes, pois evidenciam o impacto que este projeto teve no âmbito familiar e escolar.

As crianças afirmaram:

“Estou lendo melhor, eu quero até fazer (escrever) um gibi contanto tudo o que acontece quando a bolsa chega na minha casa. Eu também estou lendo mais! Leio para meu irmão menor. Quando a bolsa chega na nossa casa, ficamos reunidos na sala lendo. Minha mãe lê revistas e jornal, eu e minha irmã lemos livros, gibis e revista Recreio, e meu pai ainda lê pouco, mas estou animando-o a ler.” (Jorge – 8 anos)

“Estou lendo melhor, minha mãe falou que melhorei muito meu modo de ler. Também estou descobrindo palavras bem elaboradas para escrever meus textos. Estou feliz! Mudou também meu conhecimento, pois estou utilizando a revista Recreio para pesquisar e saber mais. Meu pai também fica com vontade de ler. O dia que o pessoal da igreja vem na minha casa, aí é um sucesso, ficamos lendo e brinco com as crianças de escola.” (Larissa)

“Convidei minha tia para ler comigo, ela está me ajudando a ler os livros” (Weslen)

“Antes eu não lia nada, eu nem tinha livros na minha casa... Agora leio revistas, contos, piadas... Ah...Também não sabia ler direito, acho que estou melhorando, não é professora?” (Welington)

“Mudou tudo!!!! Pois eu não lia nem escrevia direito!” (Wesleu B.)

“Eu estou amando ler os gibis, pedi para a minha mãe comprar alguns, e quando a professora me dá um, não vejo a hora de chegar em casa para ler. a turma da Mônica Jovem é bem legal!” (João Gabriel)

“Melhorou a reunião da minha família, pois quando a bolsa chega, nos reunimos para ler. Meu pai e minha mãe estão se separando, mas quando a bolsa chega... Todos ficam próximos! A namorada do meu irmão, que está grávida, amou as revistas sobre bebês, ficamos até tarde lendo. (Maria Fernanda)

Como se pode observar, este projeto teve impacto significativo nas relações familiares e na aprendizagem das crianças. Elas aprendem a ler com fluência, desenvolvem proficiência leitora e estão se tornando bons produtores de textos e, conseqüentemente, participantes ativos da cultura escrita.

Promover situações em que a leitura seja constituída de sentido, é condição para restituir às famílias o direito de continuar aprendendo e, como afirma Luzia de Maria (2010), a literatura permite:

“(...) tomar contato com o cotidiano de pessoas e de realidades, com as quais nem sonhávamos (...), mostrando que, por maiores que sejam as diferenças culturais, o que permanece é o humano. E a literatura segue nos lembrando que somos habitantes de uma mesma casa, herdeiros de um destino comum, acima e apesar de tudo, para sempre, irmãos.

Sem desconsiderar a função da leitura no desenvolvimento cognitivo e construção do conhecimento, para essas crianças a introdução da leitura em casa, cumpriu sobretudo, um papel afetivo, alicerçado pela construção de novos conhecimentos, possibilidades de diálogo, troca de experiências, contribuindo indiscutivelmente para o estreitamento das relações familiares.

Considerações finais

É inegável o valor que a leitura tem no mundo de hoje para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento humano. Entretanto, os investimentos na formação de leitores, são feitos prioritariamente no período escolar. Não queremos com isso desconsiderar os profícuos investimentos em projetos de fomento à leitura. Assim, parece-nos necessário enfatizar, como afirma Grotta (2000), citando Silva (1991), em sua dissertação de mestrado que:

[...] a efetiva promoção da leitura – formação de leitores – depende de condições que devem estar presentes na sociedade como um todo. Tais condições pressupõem: convivência com livros, acesso à educação formal, possibilidade de frequentar uma rede de bibliotecas bem equipada e que atenda aos seus interesses e necessidades, poder aquisitivo para compra regular de materiais escritos, tempo para o exercício da leitura, estímulos para valorizar a leitura como meio de aquisição de conhecimentos, projeto social orientado para despertar a consciência crítica através da leitura, política nacional eficiente de incentivo ao hábito da leitura, etc.

É neste contexto que a escola pode cumprir seu papel fundamental, ao tratar a leitura não somente como objeto de ensino, mas também, e sobretudo, como objeto facilitador de aquisição cultural, promovendo situações significativas para a plena inserção das famílias, em parceria com as crianças, na comunidade de leitores. E quando vemos o trabalho da professora Ana Luiza e de seus alunos, concluímos que isso é plenamente possível!

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Língua portuguesa: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4^a série/5^o ano, Ensino Fundamental. – Brasília, 2009

COLOMER, Teresa. *“Andar entre livros – a leitura literária na escola”*. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRO, Emilia. *Passado e Presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GROTTA, Ellen B. *Processos de formação de leitor – relato e análise de quatro histórias de vida*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Retratos da Leitura no Brasil. 2ed, 2008. www.prolivro.org.br

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola – o real, o possível e o necessário*. São Paulo: Ática, 2002.

MARIA, Luzia de. “*O clube do livro – ser leitor – que diferença faz?*” São Paulo: Globo, 2009.

PREVIATTELLI, Wania e MIGUEL, Yara. *Projetos de leitura: para além dos muros da escola*. Trabalho apresentado nos congressos: IBBY (Santiago de Compostela – Espanha, 2009) e Congresso de Pedagogia (Havana- Cuba, 2010).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO – Programa Ler e Escrever. <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>

LEITURA DE MATURIDADE: A REPRESENTAÇÃO PICTÓRICA DE LEITORES DE JORNAL ENTRE OS SÉCULOS XIX E XX

Simone Cléa dos Santos Miyoshi¹

Resumo

Dentro de um amplo universo da representação visual de leitores, entre o final do século XIX e o início do XX, os retratos de pessoas lendo um jornal são relativamente escassos, se comparados aos de pessoas que leem um livro. Ainda assim, eles não deixam de ser significativos na produção de importantes artistas, bem como no imaginário do ato de leitura. No Brasil, Oscar Pereira da Silva pintou uma senhora compenetrada em ler *O Paiz*. O português José Malhóa figurou um professor em sala de aula, observando um exemplar aberto à luz do sol. Cézanne retratou, em duas versões, o próprio pai, mirando com atenção um periódico. E até mesmo Duchamp, antes de revolucionar a arte com seus *ready-made*, compôs “convencionalmente” um leitor, ao modo dos impressionistas. Observaremos as obras em sua raridade e fascínio, notando recorrências e divergências, além de interpô-las com os ideais de uma época em que as renovações políticas e educacionais vislumbraram o jornal como o grande veículo democrático do conhecimento.

Palavras-chave

História da educação; história da leitura; iconografia da leitura; pintura naturalista.

¹ Pedagoga pela Unicamp (1997) e especialista em psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004). Coordenadora pedagógica na rede de ensino da Prefeitura Municipal de Santo André-SP desde 2007.

A representação visual de leitores é um tema constante na arte. Um de seus subtemas é a figuração do leitor de jornal, de que trataremos neste artigo.

Se pesquisarmos hoje na seção de imagens do *Google* a expressão “leitura de jornal”, quase todas as figuras apresentadas na tela ilustrarão o uso do periódico por crianças e adolescentes, muitas vezes em ambiente escolar. O resultado não espanta, já que o emprego desse impresso como importante elemento na educação se consolidou há bons anos. A imagem corrente de um leitor de jornal hoje, em suma, é a de um jovem que graças a essa prática aparentemente em vias de extinção poderia lidar melhor consigo mesmo e com o mundo.

A profusão dessa imagem, no entanto, é relativamente recente. Até o início do século XX, na pintura, os quadros que retratam leitores de jornal eram minoria diante dos que retratam leitores de livros, sobretudo mulheres leitoras. Trata-se de uma curiosa desproporção: em um momento crucial da história da imprensa – a passagem do século XIX para o XX –, quando se amplia e consolida a valorização do jornal por sua rapidez e economia ao grande público, é precisamente um suporte mais caro e antigo, o livro, o protagonista das representações pictóricas do ato de leitura.

Talvez essa desproporção derive da ideia de nobreza do livro, em comparação com os aspectos populares, imediatistas e descartáveis do jornal. De fato o preconceito transparecia nos debates da época (RIO, 1905), ao mesmo tempo em que a imprensa investia na compra de telégrafos e máquinas novas, em contratar escritores renomados, em agilizar a logística, em baratear os custos e atingir mais leitores (descontando-se, é claro, o alto índice de analfabetismo). No Rio de Janeiro, por exemplo, o *Correio da Manhã* de 2 de janeiro de 1902 ostentou com orgulho as melhorias em prol do leitor:

Os nossos leitores ficarão assim a par de todo o movimento das grandes capitais e conhecedores das modificações que se dão na política internacional. Além desse melhoramento, o material tipográfico será completamente transformado a fim de que o *Correio da Manhã* em todos os pontos corresponda às exigências de um jornal moderno, também cuidando de sua parte estética. (apud BARBOSA, 2007, p. 25)

Percebe-se a exaltação do veículo em sua época, tanto pelas vantagens de velocidade e abrangência internacional de informações quanto pela renovação visual e estética do suporte gráfico. É uma manifestação positiva e acolhedora aos elementos da modernidade, aspirados também pela arte de vanguarda e que seriam inerentes ao jornal. Um quadro pintado por Marcel Duchamp (1887-1968), por exemplo, *Homem sentado a uma janela*, de 1907, retratando a leitura de um folhetim, pode nos ajudar a entender os entrelaçamentos da escolha temática com as tentativas de renovação artística.

O quadro foi feito quando Duchamp, com cerca de vinte anos, buscava obstinadamente uma linguagem própria, sobretudo moderna, embora ainda não rompesse com a pintura. A escolha por retratar um leitor de jornal pode se relacionar com essa vontade de experimentação. Figurar um leitor de jornal talvez fosse mais inusitado e moderno do que figurar alguém lendo um livro, já que o jornal, como vimos, era um suporte mais controverso e recente, além de um tema menos desgastado.

Algo semelhante pode se aplicar a dois quadros da juventude de Paul Cézanne (1839-1906), nos quais ele retrata o próprio pai.



Cézanne, *O pai do pintor*, Louis-Auguste Cézanne, c.1865, óleo sobre tinta de parede sobre gesso transferido para tela, 167,6 x 114,3 cm, National Gallery, Londres.



Cézanne, *O pai do pintor, lendo L'Événement*, 1866, óleo sobre tinta de parede sobre gesso transferido para tela, 200 x 120 cm, National Gallery, Washington.

Em particular na versão de 1866, o pintor parece demonstrar uma “busca deliberada e conscienciosa de um ideal radical, político e estético, e de seu desejo de proclamar militantemente tal ideal através de sua arte.” (ATHANASSOGLU-KALLMYER, 1990, p. 482). Essa versão é ainda uma provocação, bem como uma homenagem. *L'Événement* era um periódico progressista, enquanto o jornal que o pai de Cézanne costumava ler, *Le Siècle*, era conservador. Além disso, o escritor Émile Zola havia acabado de publicar em *L'Événement* uma série de textos dedicada “A meu amigo Paul Cézanne”, exaltando pintores que Zola julgava os mais arrojados de seu tempo. A tela de Cézanne demarcaria assim uma dupla rebeldia; primeiro, por contrariar a preferência jornalística do pai e, segundo, a produção artística padrão: a pintura acadêmica. O tema teria dado a Cézanne, de modo um pouco semelhante ao de Duchamp, a oportunidade de ensaiar uma transformação maior na arte.



José Malhoa (1855-1933), *Lendo o Jornal*, 1905, óleo sobre tela, 32,7 x 21,2 cm. Museu José Malhoa, Caldas da Rainha, Portugal.

Algo diversamente significativo ocorre na tela do pintor português José Malhã (1855-1933). *Lendo o Jornal* representa um professor em sala de aula, próximo a um quadro negro e apoiado sobre uma janela que se abre à natureza. A ideia do jornal como elemento importante no ensino é expressa de forma sutil e simbólica. O professor poderá irradiar o conhecimento aos alunos, como a luz do sol que o auxilia na leitura. Embora sem a audácia de Cézanne ou Duchamp, a visão de Malhã ao leitor de jornal não foi menos incomum. Além disso, a imprensa portuguesa parece ter conhecido um salto quantitativo justamente na passagem de 1903 para 1904 (SOUSA e VELOSO, 1987, pp. 28-29) e o quadro pode corresponder de algum modo a essa súbita multiplicação dos jornais no país.

Diante dos três artistas anteriores, o carioca Oscar Pereira da Silva (1867-1939) foi o mais modesto em termos pictóricos. Ele foi também um monarquista convicto, escolha política comumente imputada a um conservador. Ainda assim, ele pintou um quadro no qual uma mulher lê um jornal, aliando a ideia de um meio de comunicação democrático ao gênero que geralmente, na pintura, é retratado lendo um livro. Embora pouco ousado na arte, Pereira

da Silva não se furtou a pintar um tema relativamente raro, sobretudo protagonizado por uma mulher.



Oscar Pereira da Silva, *A leitura*, sem data, óleo sobre madeira, 30 x 21 cm.



Oscar Pereira da Silva, *O menino jornaleiro*, 1910, óleo sobre tela, 35 x 27 cm.

Em comum, os quatro artistas retratam gente madura, lendo com atenção. Um menino, por outro lado, é representado por Pereira da Silva como gazeteiro (as crianças convinhavam melhor ao serviço pela agilidade e economia aos patrões). Essas características parecem se repetir em outras telas, entre o final do século XIX e meados do XX, o que nos leva a algumas perguntas. Por que se representavam invariavelmente pessoas mais velhas lendo jornal? E por que a criança era figurada reiteradamente como jornaleiro, em contraste com a imagem atual do jovem leitor, e do jornal como auxiliar na educação? As respostas, embora aparentemente simples, envolvem questões que precisam ser aprofundadas e nuançadas.

Referências

ATHANASSOGLU-KALLMYER, Nina. “An Artistic and Political Manifesto for Cézanne”. *The Art Bulletin*, Vol. 72, No. 3, setembro de 1990, pp. 482-492.

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa: Brasil - 1900-2000*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

BOLLMAN, Stefan. *Reading Women*. Londres / Nova York: Merrel, 2006.

CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 4ª edição revista. São Paulo: Liberdade, 2009.

GOUGH-COOPER, Jennifer; CAUMONT, Jacques. *Marcel Duchamp: Work and Life*. Cambridge: The MIT Press, 1993.

HELLER, Barbara. *Em busca de novos papéis: imagens da mulher leitora no Brasil (1890-1920)*. Tese de doutorado em teoria literária. Campinas: IEL-Unicamp, 1997.

“José Malhã, “Lendo o jornal””. Site do Museu José Malhã. Disponível em: <http://mjm.imc-ip.pt/pt-PT/coleccoes/Obra/ContentDetail.aspx?id=628>. Acesso em 09/02/2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

RIO, João do. *O Momento Literário*. Paris / Rio de Janeiro: Garnier, 1905. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2144. Acesso em 11/03/2012.

SOUSA, José Manuel Motta de; VELOSO, Lúcia Maria Mariano. *História da imprensa periódica portuguesa: subsídios para uma bibliografia*. Coimbra: Biblioteca Geral da Universidade, 1987.

TARASANTCHI, Ruth Sprung. *Oscar Pereira da Silva*. São Paulo: Empresa das Artes / Pinacoteca do Estado, 2006.

Obs.: As referências iconográficas têm uso livre pela prescrição dos direitos autorais dos pintores (mais de 70 anos após a morte do autor).

O PRAZER DE LER NA ESCOLA

Giselly Lima de Moraes¹

Resumo

Este trabalho tem por objetivo discutir o prazer de ler, uma ideia bastante presente nas discussões sobre a formação do leitor na contemporaneidade, buscando refletir sobre este conceito na sua relação com a prática docente. Parte-se das proposições de Hans Robert Jauss, Roland Barthes e Rubem Alves para discutir o conceito de prazer associado à leitura literária na escola, buscando-se ainda um intercruzamento com dados de pesquisa qualitativa, realizada através de entrevistas e análise de textos, atividades e planos de aula de professores de uma escola pública de Salvador. O estudo é parte do trabalho realizado no ano de 2008 em pesquisa de mestrado. Os resultados demonstram o reconhecimento da importância do prazer de ler por parte dos professores, ao passo que identifica dificuldades destes para investir no prazer da leitura nas práticas escolares, que apresentam sinais de uma escolarização inadequada da literatura, revelando a necessidade de se discutir formas de apoiar o docente no trabalho com a leitura literária.

Palavras-chave

Prazer de ler; literatura; mediação docente.

Abstract

This study aims to discuss the pleasure of reading, a fairly present in discussions about the formation of the contemporary reader, trying to reflect on this concept in its relation to teaching practice. It starts with the propositions of Hans Robert Jauss, Roland Barthes and Ruben Alves to discuss the concept of pleasure associated with the literary reading in school, seeking a still interbreeding with data from qualitative research, conducted through interviews and analysis of texts, activities and lesson plans for teachers in a public school in Salvador. The study is part of the work done in 2008 for research Masters. The results demonstrate the recognition of the importance of pleasure reading by teachers, while identifying these difficulties to invest in the pleasure of reading in school practices, which still show signs of an inadequate schooling literature, revealing the need to discuss ways to support the teacher in working with a literary reading.

Keywords

Pleasure of read; literature; teacher mediation

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA).

1. Introdução

O prazer da leitura tem sido um tema recorrente na escola e fora dela, ao se abordar a formação de leitores. Nos dias atuais, para se falar desta questão, tem-se preferido usar a expressão “desenvolver o prazer de ler” em vez de formas mais antigas como “formar o hábito de ler” ou “incentivar a leitura”, entendendo que a primeira expressão representa melhor o modo como se compreende o ato da leitura hoje: um processo de interação, que envolve experiências satisfatórias com o texto.

Propomo-nos, neste trabalho, discutir algumas perspectivas sobre as quais se podem compreender o prazer de ler, partindo dos estudos da teoria literária, em especial, da Estética da Recepção, cujo representante maior é Hans Robert Jauss. Nesta abordagem trazemos uma síntese dos estudos de deste autor sobre o prazer de ler, nos quais evoca algumas concepções que influenciaram a visão da literatura no decorrer da sua história.

Em seguida apresentamos algumas reflexões sobre os riscos presentes na oposição que se faz, em alguns debates, entre a prática escolar e o prazer de ler, utilizando como referência um pequeno ensaio de Rubem Alves, no qual identificamos aspectos desse discurso, cujas bases nos parecem pouco dialógicas, pois não consideram a diversidade de práticas escolares, sobretudo aquelas que veem com maior criticidade a questão da formação do leitor.

Tais reflexões servem para embasar uma investigação realizada entre professores dos anos iniciais de uma escola pública de Salvador sobre como estes professores enfrentam as demandas voltadas para o prazer da leitura e como desenvolvem suas práticas em torno desta questão, cujos dados são apresentados e analisados na última parte deste trabalho.

2. Sobre literatura e prazer

Para a Estética da Recepção, o papel social da literatura revela-se pela sua função emancipatória, que se efetiva ao transformar a visão de mundo do leitor. O texto literário, na condição de arte, ultrapassaria o papel de mero reproduzidor de padrões, interferindo ativamente na história, criando normas e novos comportamentos sociais. Neste sentido, a obra literária seria capaz de provocar a emancipação do leitor em relação aos códigos vigentes, fundindo os papéis transgressor e comunicativo. Segundo Zilberman (1998), isto é possível porque a recepção representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo, levando o leitor a identificar-se com o texto.

Na sua raiz, a Estética da Recepção busca superar uma noção de arte baseada numa verdade interna e absoluta, concepções recorrentes na filosofia da arte e que, em alguns casos, postulam a congruência entre forma e conteúdo ou do bem com o belo, em detrimento da experiência. Jauss tenta, em vez disso, dedicar-se ao que ele chama de práxis estética, ratificando a primazia hermenêutica. Para tanto o autor recupera contribuições de Aristóteles e Kant, filósofos que, segundo ele, também tiveram, em seu tempo, esta preocupação.

Para Jauss (2002), o processo de recepção da literatura, como de toda arte, não se dá à revelia do prazer. Ele não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado, sem ser vivenciado esteticamente pelo leitor, ou seja, o prazer estético é compreendido como elemento fundamental da arte. Neste sentido, torna-se necessário buscar entender qual a natureza desse prazer que, contemporaneamente, tem sido declarado como o ponto central da renovação das práticas escolares de leitura literária.

Jauss critica a associação do prazer a frivolidades ou como algo próprio da “burguesia culta” (JAUSS 2002, p. 85). Para o autor esta é a causa desse elemento ter sido negligenciado nos estudos anteriores. O sentido da palavra, porém, é mais amplo e através de sua análise ele busca ampliá-lo. Ele afirma que o significado primitivo de prazer é o mesmo que “ter uso ou proveito de alguma coisa” (ibid, p. 86). No período clássico alemão passava a ideia de

participação e apropriação associado ao significado de “alegrar-se com algo” (op. cit). Para alguns autores, a palavra relacionava-se ao prazer mental ou espiritual, bem como ao prazer da própria existência. Antes do classicismo alemão, prazer e conhecimento eram indissociáveis, mas questões relacionadas ao moralismo e à retórica provocaram sua separação.

Segundo o autor, desde Aristóteles, há no prazer estético, além de um efeito sensorial, processos de ordem intelectual e comunicativa, mas que foram restringidos posteriormente, levando à decadência da experiência prazerosa da arte. Nas suas palavras:

No seu uso atual, o prazer perdeu muito de seu sentido elevado. Outrora, o prazer justificava, como um modo de domínio do mundo e de auto-conhecimento e, a seguir, como conceito de filosofia da história e psicanálise, as relações com a arte. Hoje, para muitos, a experiência da arte só é vista como genuína quando se priva de todo prazer e se eleva ao nível da reflexão estética. (Id, p. 92)

Jauss fala especificamente de Adorno para quem o prazer da arte “não passa de uma reação burguesa” e “um pressuposto para a indústria cultural da atualidade” (JAUSS, 2002, p. et. seq). Jauss atribui este tipo de crítica o fato de ter sido feita, por diferentes vias, uma ligação entre prazer e alienação.

Entre as contribuições que Jauss considera como favorecedoras de uma reflexão sobre o prazer estético estão os conceitos de *Aisthesis* e *Karthisis*, originários da poética de Aristóteles, que apontam para a relação entre prazer e conhecimento. Esse é seu ponto de partida para a compreensão do prazer, mas percorre muitos outros caminhos citando, por exemplo, as contribuições de Agostinho que, ao diferenciar os perigos do prazer originado pela relação com o mundo (*uti*) do caráter prazeroso da relação com Deus (*frut*), bem como ao introduzir uma ideia de auto-deleite resultante do prazer em confirmar o poder de conhecer (*curiositas*), acabou por ratificar o caráter produtivo do prazer e eliminar a separação entre prazer e uso.

Buscando demonstrar outras formas de pensar que desvalorizam a experiência estética, Jauss cita Górgias que, em seus estudos sobre a retórica, destaca negativamente o caráter de sedução e convencimento que o texto exerce sobre o leitor ao apelar para o caráter emocional. Nesta perspectiva, a experiência estética é mediada pelo afeto, pensamento que, no Romantismo, se converteu na necessidade de valorização das emoções vividas pelo produtor do texto como estratégia para afetar o leitor. Desta forma, se reforça a associação entre prazer, alienação e sentimentalismo, que, de acordo com Jauss, resultou na desvalorização do prazer estético.

Por outro lado, autores com Schiller, que entende a separação entre o prazer e o trabalho como sintoma da perda de totalidade própria do mundo grego e Marx, que acredita não na substituição do trabalho pelo lazer ou vice-versa, mas em encontrar prazer no trabalho, são citados como pensadores que vêem uma possibilidade de reintegração.

O autor chama atenção para o fato de o pensamento materialista tomar o prazer como decorrente de um olhar para o futuro, ou seja, como parte de um desejo de transformação/construção do mundo. De outro lado, a psicanálise acredita que o prazer estético está relacionado com o reconhecimento de fatos do passado, de acontecimentos “recaídos” na infância que, evocados, causam satisfação.

Uma boa parte da crítica de Jauss recai sobre Barthes, por causa da ideias apresentadas no livro publicado em 1973, *O Prazer do Texto*. Nesta obra, o estruturalista francês, sendo coerente com pressupostos teóricos da corrente da qual faz parte, dedica-se a exaltar o trabalho com a linguagem como definidora do prazer estético. Barthes produz uma diferenciação entre prazer (*plaisir*) e fruição (*jouissance*), em que o primeiro resulta do

reconhecimento das estruturas, da integridade do texto, que permite ao leitor “sobrevolar” sobre a história, numa relação de contentamento e euforia. A fruição, por sua vez, está relacionada à perda e à incessante procura por parte do leitor e tem a ver com a ruptura com os padrões da linguagem. Vejamos nas suas palavras:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2004, p.29)

Não é difícil perceber que Roland Barthes está centrado no texto. É ele que define, em primeira instância, as possibilidades de prazer e fruição. Segundo Jauss (2002), Barthes chega a fazer uma apologia do texto, transformando-o em objeto de fetiche, postura que ele observa no seguinte trecho:

O texto que o senhor escreve tem que me dá prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu *Kama-sutra* (desta ciência, só há um tratado, a própria escritura) (Ibid, p. 11)

Para Jauss, Barthes aborda o caráter anárquico do prazer do texto e vê o processo de fruição apenas unilateralmente negando o diálogo entre a obra e o leitor. Ele acredita então que é necessária uma abertura para práxis estética, em vez de permanecer numa postura contemplativa. Isto implicaria uma visão dialética do prazer estético que inclui uma possibilidade do “prazer de si no prazer do outro” (id, 2002 b, p.98). Nessa perspectiva há uma unidade do “prazer cognoscente” com a “compreensão prazerosa”, assim como uma dualidade que envolve uma “contemplação desinteressada” e uma “participação experimentadora” (ibid., p. 97 et. seq).

Como forma de sintetizar suas ideias a respeito do prazer estético e, ao mesmo tempo, deixar entrever sua complexidade, Jauss apresenta três categorias fundamentais da fruição estética, que foram se delineando através da história da crítica literária (ibid; ZILBERMAN, 1989):

A primeira dessas categorias é a *Poiesis* que corresponde ao caráter produtivo da experiência estética, isto é, ao prazer que o artista sente ao criar uma obra de arte. Tal prazer relaciona-se com a necessidade de trazer leveza ao mundo e pode se manifestar quando o sujeito concretiza a obra e se sente seu co-autor. A *aisthesis* está relacionada à capacidade receptiva, à percepção sensível e prazerosa do objeto estético. Através desse processo o sujeito é capaz de reconhecer como também de adaptar-se à novidade estética.

A *karthisis* designa o prazer dos afetos provocados pelo texto e corresponde à experiência estética comunicativa básica. Ela liberta o leitor dos interesses práticos e cotidianos para levá-lo aos outros mundos possíveis, ao *prazer de si no prazer outro*, numa experiência intersubjetiva que resulta emancipadora.

Vimos, pelo exposto, que experiência estética necessariamente envolve o prazer, que, para Jauss, não se divide em prazer sensível e fruição, mas se complexifica, abarcando diferentes dimensões do processo de comunicação que se instaura entre texto e leitor no ato da leitura. Podemos concluir, ainda que, se o prazer não se opõe à fruição (no sentido barthesiano da falta) ele não a nega, mas engloba uma ideia de prazer associado ao trabalho, à apropriação, à cognição e à subjetividade, em um jogo dinâmico.

3. O prazer de ler *versus* o ensino da leitura na escola

O educador e psicanalista Rubem Alves na sua intensa produção bibliográfica acerca da educação, com frequência, debate sobre a questão da presença e do ensino da leitura na escola. Buscaremos discutir alguns efeitos de sentido produzidos por uma pequena crônica desse autor, que trata da necessidade de promover o prazer de ler. Queremos colocar em evidência alguns indícios de uma crítica pouco dialógica acerca dos modos de escolarização da leitura literária (Soares, 2003).

O texto, cujo título é *Prazer da leitura* (ALVES, 2001), traz um tema recorrente nas publicações do autor e reproduz os mesmos argumentos (e até exemplos) apresentados em outras produções suas, mas com outros títulos. São os casos de *Concertos de Leitura* (id., 1996) e *A arte de saber ler*, este último publicado no caderno Sinapse da Folha de São Paulo do dia 17 de fevereiro de 2002.

Analisaremos apenas o primeiro texto como caso exemplar de sua crítica à escola, ainda que acreditemos ser, a repetição, um elemento da significação que poderia reforçar nossa perspectiva acerca do texto. Nossa visão é a de que, com tal abordagem, o autor não favorece a transformação uma adequada mediação da escola em relação à literatura, pois se detém numa visão estereotipada e monológica em relação à escola.

Tal impressão surge com afirmação que o inicia o texto *Prazer da Leitura* de que “alfabetizar é ensinar a ler”, a qual não surpreende por outra razão a não ser por sua aparente obviedade. No desenrolar do raciocínio do autor, nos damos conta de que se trata de uma afirmação que será colocada em cheque, senão ironizada. Ao analisar a estrutura do vocábulo ‘alfabetizar’, Rubem Alves descortina um ensino baseado na fragmentação da palavra e na memorização do alfabeto ou abecedário. Assim, alfabetizar, segundo o que escreve Alves, é o mesmo que ‘abecedarizar’ e algo oposto à ideia de ler com prazer.

A base do argumento do autor neste texto, que visa propor uma mudança rumo ao prazer da leitura, é a de que alfabetizar, esse termo tão conhecido como processo-chave para iniciar os sujeitos no mundo da linguagem escrita, esconde uma teoria ultrapassada, que enfatiza a aprendizagem das letras e do código e que, ao invés de promover aprendizagens significativas, insiste na repetição do *be-a-ba; be-e-be; be-i-bi...*, num coro repetitivo e dissonante com a ideia de prazer e significado defendida pelo autor. Este seria, então, o sentido de alfabetizar: ensinar o be-a-ba.

Todavia, esta visão de alfabetização não é uniforme entre os que discutem o tema, muito menos uma prática escolar totalmente generalizada. Como pensamentos divergentes em relação a esta ideia, citamos Soares (op. cit) que, mesmo fazendo distinção entre a alfabetização e utilização social da linguagem escrita, busca no conceito de letramento a possibilidade de um processo paralelo e complementar a ser efetuado **na escola**, não excluindo do campo pedagógico a possibilidade de formação integral do leitor. Ainda assim, Demo (2006), afirma que “essa insistência nas distinções é excessiva, até porque os processos são interdependentes e mesmo indissociáveis”.

Com sua forma de explicitar suas concepções de escolarização da leitura, Alves dá visibilidade a *uma* concepção de alfabetização, partindo da perspectiva de que é a única existente e silencia outras. A partir daí constrói seu discurso sobre a necessidade de transformação da prática pedagógica. Argumentamos, porém, que, se o único modo em que se dá visibilidade ao trabalho escolar com a leitura é este, sem sentido e fragmentado, apesar de outras concepções permearem estas práticas, como iniciar o diálogo para promover sua transformação?

É importante destacar que a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e que, pode-se dizer, revolucionou a visão do processo de alfabetização, realizou tal façanha exatamente por ir contra a ênfase na relação letra-som. As

autoras propõem uma visão re-significada da alfabetização, incentivando que se lance o olhar para aquilo que os aprendizes já sabem sobre o sistema de escrita e busquem ampliar este conhecimento através de práticas diversas de leitura significativa. É sabido que os estudos desta pesquisadora já foram incorporados por diversas práticas escolares no anos iniciais e que, em muitos casos, ajudaram a abolir a ideia de que o alfabeto é pré-requisito para inserir o indivíduo no mundo do texto.

Barbosa (1994,p.74) citada por Demo (2006,p.26) diz que após o surgimento da psicogênese da língua escrita “fica superada a visão da alfabetização como domínio de uma técnica; o processo passa a ser visto como uma aprendizagem conceitual”, que “o objetivo do processo é proporcionar oportunidades de uso da escrita” e que, na sala de aula, o que “determina é o uso social (e não escolar) da escrita”.

Vimos desta forma que, ao contrário do nos dá a entender o texto de Alves, *abededarizar* não é sinônimo de toda e qualquer ação para alfabetizar, mas de um determinado modo, histórica e socialmente localizado e que, não por acaso, permeia o imaginário sobre a ação educativa. Alves, de certo modo, identifica nas práticas escolares o discurso pedagógico (ORLANDI, 1995) autoritário e o representa conforme seu lugar social lhe possibilita, mas que, ao nosso ver, pode ajudar a criar uma imagem homogeneizante da prática educativa.

Desta forma, o autor criar uma nova armadilha ao construir também em um discurso autoritário, constituído pela ideia de que a escola não consegue superar a visão fragmentada e pouco prazerosa da leitura sem dialogar com os diversos contextos e práticas existentes. Acreditamos que, para ultrapassar este modo de pensar, torna-se necessário promover um legítimo diálogo com a escola, possibilitando emergir as vozes dos que vivem a realidade da sala de aula.

Buscamos, assim, evitar, o que consideramos um risco, de ver a escolarização como algo negativo, traduzido apenas como a incapacidade da escola de tratar certos saberes sociais, pois não consegue livrar-se da sua função de reprodução ideológica.

É nesta perspectiva que propomos, ao invés de apenas discordar de Rubem Alves, alimentar uma debate a partir da seguinte questão: sob quais condições didáticas, a escola teria, apesar das suas limitações históricas, possibilidade de dar tratamento adequado à leitura – incluindo aí o prazer estético -, se constituindo um espaço de transformação?

É preciso considerar, que ainda sob uma perspectiva história, a intervenção escolar tem sido necessária, pois é um caminho legítimo para tornar os saberes significativos e contribuir para a inclusão social do indivíduo. Nossa premissa é a de que um dos fatores que podem contribuir para este papel é realizar uma correta transposição didática dos saberes sociais, entre eles o prazer da leitura.

Assim, compartilhamos de uma visão mais positiva e otimista da escolarização, à qual Soares (op. cit.) sugere acrescentar um adjetivo, pois acredita que a escolarização é um processo inevitável e que pode se dar de uma forma adequada como também de uma forma inadequada. Para autora, o que tem sido criticado historicamente é a escolarização inadequada da literatura. Isto é, criticam-se o modo negativo de apropriação da literatura pela escola, mas ele não precisa necessariamente ocorrer sempre que o texto literário entra nos currículos e fica sob as limitações espaço-temporais da dinâmica escolar. Nesta sentido, todas as proposições que, de algum modo, prescrevem modos de entrada na literatura na escola, são, enfim, visões de uma escolarização adequada.

4. O prazer de ler segundo os professores.

Na perspectiva de estabelecer um diálogo efetivo com a escola de Ensino Fundamental, e de não incorrer no mero julgamento, baseado em ideias generalizantes e desqualificadoras

da prática docente, conversamos e analisamos documentos e práticas relacionados ao trabalho com a literatura. Neste processo, selecionamos seis planos de aula elaborados por professores do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em situação de planejamento coordenada por nós, quando disponibilizamos várias obras de literatura infantil, a partir das quais os professores deveriam elaborar intervenções. Os planos foram elaborados em grupos e individualmente, conforme escolha dos docentes. Na ocasião propomos que planejassem uma situação de leitura literária para ser realizada em suas salas de aula. Mas ainda foram realizadas entrevistas com cinco destes docentes sobre suas práticas pedagógicas com a literatura. Nosso objetivo era investigar sob quais perspectivas e condições os professores tratavam a leitura literária e qual o lugar do prazer nas suas propostas de sala de aula.

Nossa primeira constatação foi a de que todos os planos produzidos por professores regentes fizeram menção ao prazer da leitura. Os dois planos que não explicitaram essa ideia foram produzidos pelos professores especialistas (música e educação física). No plano 4 (Anexo), entre as características do texto seriam exploradas, são citadas a “imaginação”, “criatividade”, “ludicidade” e “entretenimento”, o que consideramos uma referência ao prazer. No plano 5 (Anexo) são citadas aspectos como “interessantes” e “prazerosos”, assim como no plano 2.

Notamos que os professores se preocuparam em proporcionar através da leitura literária, uma experiência prazerosa, contudo, em alguns planos há também uma menção à literatura como facilitadora de aprendizagens de conteúdos escolares, como no plano 5 (Anexo) em que em os professores afirmam: “Diante da necessidade de apresentar algo interessante na literatura infantil, escolhemos as ‘fábulas’ pois acreditamos no quanto elas podem ser enriquecedoras tanto na literatura, na língua portuguesa e na vida de cada um.”

Nesse enunciado as professoras colocam lado a lado aprendizagem de diversas ordens: do literário, do linguístico e do vivencial, de forma que parece não haver tensão entre eles. Na tentativa de dar conta dessas diferentes abordagens, os professores planejam ações voltadas para estratégias de leitura, através da proposta de “Despertar nos alunos possibilidades de final da história fazendo inferências no texto”. Propõem ainda uma discussão em torno do tema selecionado, sugestões de outras morais (tratam-se de fábulas), reconto oral, ilustração sobre a história e dramatização. Quanto aos objetivos, é preciso indagar sobre a exequibilidade de um planejamento tão ambicioso em termos quantitativos. Se pensarmos que o acúmulo de funções atribuídas à leitura literária resulta em uma sobrecarga de atividades sobre um mesmo texto, então descortina-se uma tensão entre dimensão estética e pedagógica, o que nos leva a indagar sobre as possibilidades reais de sustentação do prazer da leitura.

Uma sequência parecida pode ser identificada no Plano 2 (Anexo) que, como já informamos acima, busca trabalhar conteúdos disciplinares de forma prazerosa. Nesse plano também são previstas diversas atividades: reescrita, reconhecimento de palavras já conhecidas, descoberta de rimas, releitura, dramatização e desenho.

O planejamento de uma série de atividades a serem feitas após a leitura demonstra que a ideia de gratuidade proposta por Pennac (1993) e que se baseia na ideia de prazer da leitura, não é algo que os professores tomem como condição para o trabalho com a literatura, uma vez que a ela estão associados diversos fazeres sem vinculação direta com a experiência estética. Vejamos um trecho do livro *Como um Romance* de Daniel Pennac, que narra poeticamente uma situação de leitura literária:

Gratuito. Era bem assim que ele entendia. Um presente. Um momento fora dos momentos. Apesar de tudo. A história noturna o liberava do peso do dia. Largávamos as amarras. Ele ia ao vento, imensamente leve, e o vento era a nossa voz.

Como preço dessa viagem, não se exigia nada dele, nem um tostão, não se pedia a menor compensação. E não era nem mesmo uma recompensa. (Ah!

As recompensas – como era preciso se mostrar digno de ter sido recompensado!) Aqui, tudo se passava no país da gratuidade. A gratuidade, que é a única moeda da arte (ibid. , p.34).

Buscando levantar dados relativos à prática cotidiana dos professores com a literatura realizamos, ainda, a análise de atividades xerografadas com intenções claramente didáticas, isto é, que envolviam avaliação, aprendizagem de conteúdos disciplinares e obrigatoriedade, para vermos como a literatura e a questão do prazer estavam postas. Neste processo, tivemos acesso a duas provas de Língua Portuguesa e duas atividades de linguagem aplicadas no ano da pesquisa, nos quais encontramos mais pistas sobre o trabalho com a literatura na escola.

Constatamos que estas atividades apresentavam todas as características de uma escolarização inadequada, tal como denunciado por Rubem Alves, ao criticar os modos tradicionais de tratamento da leitura, que se revelam também pelo deslocamento do texto literário do seu suporte original, passando pela fragmentação nas atividades de estudo do texto, até à criação de textos para uso específico na escola – os *pseudotextos* - que, segundo Soares (op. cit) seriam aqueles puramente didáticos sem função fora da escola e que estão presentes de forma fragmentada e descontextualizada, sobretudo, no livro didático.

Nestas atividades analisadas, são utilizados apenas fragmentos de textos, para que os alunos demonstrem seus conhecimentos sobre a língua, sobretudo sobre seus aspectos gramaticais. Encontramos atividades com fragmentos dos textos *A revolta das palavras* de José Paulo Paes, *Xote ecológico* de Luiz Gonzaga, além de fragmentos de quadrinhos da Turma da Mônica e de outros textos, nos quais não conseguimos identificar autoria.

Diferente do que observamos no planejamento mediado por nós, em que os professores se preocupavam em ensinar estratégias de leitura, não encontramos nenhuma pista desse tipo de proposta nas atividades de avaliação. O que vimos foram perguntas que buscam testar a compreensão do texto, direcionam para uma interpretação única, baseada na descoberta das ideias do autor, na paráfrase e na busca do significado das palavras, essa última ação dentro da perspectiva de que a leitura ocorre de forma ascendente: de unidade mais simples para unidades mais complexas.

Sobre as atividades de estudo de texto, ou de estudo da língua através de textos literários, as informações que obtivemos foram através das entrevistas em que os professores mencionaram situações como ditado e atividades com perguntas de compreensão sobre um texto dado. A professora do 2º ano afirmou que não deixa de fazer atividades sobre conhecimentos ortográficos com textos literários, mas o faz sobre textos que os alunos já tenham conhecido através de oficinas literárias, outra prática encontrada na escola. Para ela, isso ajuda o aluno a se centrar nos aspectos da língua já que conhecem o seu conteúdo. Os outros professores não apresentaram nenhuma justificativa especial para o trabalho de estudo da língua com textos literários, o que nos leva a inferir que não vêem qualquer problema com isto, apesar de terem mencionado em entrevistas a importância do prazer.

Nas entrevistas, percebemos que a realização de oficinas se constitui numa nova forma de escolarização da literatura nesta escola, em que atividades como desenhar, dramatizar e recontar após a leitura do professor são repetidas nas propostas, a ponto de virarem clichês. Percebemos, contudo, que há nessas atividades maior esforço em abordar o prazer estético do que nas atividades que testemunhamos de visita à biblioteca, nas atividades de avaliação e nas atividades de Língua Portuguesa descritas pelos sujeitos.

As oficinas, porém, são raras e realizadas apenas por dois professores. Se apresentam no cotidiano destas salas de aula como pequenas ilhas de fruição em meio a práticas fortemente marcada pelo controle. Apenas nas salas de alfabetização o prazer de ler parece não se opor às atividades pedagógicas, pois os professores alegaram que a descoberta da literatura se dá simultaneamente à descoberta da palavra escrita, sendo ambos momentos de satisfação para as

crianças. Entretanto devemos fazer a ressalva de que os sujeitos nunca descrevem situações de fracasso e dificuldades encontradas por seus próprios alunos, o que é compreensível, dadas as pressões que sofrem.

Os sujeitos da pesquisa, sobretudo as professoras regentes, fizeram questão de assegurar que o lugar da leitura literária na escola está garantido, a despeito das dificuldades relatadas. A leitura de textos literários é mencionada como uma prática regular a qual os professores se dedicam, pois, segundo dizem, os resultados são gratificantes. Nosso olhar, no entanto, aponta para alguns indícios de desencontro entre intenções e realizações. Vimos que o pequeno repertório literário utilizado com os alunos e a repetição de práticas cristalizadas são indicadores de muitos obstáculos a serem transpostos.

Em relação ao repertório literário utilizado, constatamos uma escassez de textos nas mãos dos alunos, revelada pela ausência de livros didáticos nas salas de aula, pela tímida presença de alguns acervos construídos espontaneamente pelos professores, embora houvesse uma diversidade de obras na biblioteca, a qual os alunos raramente visitavam. As professoras do 2º e 3º anos foram os sujeitos que demonstraram ter contato com uma diversidade maior de textos de literatura infantil, citando alguns que conheceram através de um projeto de leitura implantado por uma consultoria na escola, mas não citaram os da biblioteca.

Apenas a professora do 2º ano demonstrou continuar ampliando o repertório após a finalização da consultoria mencionada, compartilhando conosco algumas descobertas recentes. Entre as professoras entrevistadas, as que demonstraram ter um percurso de leitura literária, destacaram-se a vice-diretora, que conhecia bastante o universo da poesia, e a professora responsável pela sala de leitura que citou várias obras de literatura do seu acervo pessoal e que passou a ler após a sua aposentadoria como professora do Estado. Segundo esta última o conhecimento dessas obras não interferiram no seu trabalho, sendo encaradas como lazer apenas.

Considerações finais

Ao visitarmos a escola durante a pesquisa, vimos exposto no pátio, um cartaz com a pergunta: “Literatura: arte ou Pedagogia?”. Essa interrogação sintetiza a tensão que se constatou nas práticas de sala de aula entre a dimensão estética - e prazerosa - da leitura literária e as demandas pedagógicas da escola, o que pode revelar que a questão se estende para além das concepções de leitura ou de prazer, mas que reside, sobretudo, nas condições didáticas de realização das propostas dos professores. Isto se revelou na convivência de práticas paradoxais e nas contradições em relação ao que os professores diziam pretender com a literatura e o que o seu contexto lhes possibilitava realizar.

No entanto é preciso reconhecer que a fala dos professores, bem como as práticas observadas, são apenas a ponta de um *iceberg* imerso em um mar de significados que nossa análise não deu conta de abarcar. Nessa perspectiva, o que ora apresentamos é apenas um ponto de partida, que carece de continuidade, principalmente quanto a buscar um diálogo aberto com a escola, suas condições e demandas. Desta forma poderíamos, além de dar visibilidade para os processos singulares de escolarização adequada da literatura, ainda que embrionários, permitir uma reflexão dialógica sobre formas de superação dos obstáculos ao prazer da leitura na escola.

Referências

ALVES, Rubem. **O prazer da Leitura**. Campinas: Correio Popular, Caderno C, 19 de julho de 2001.

ALVES, Rubem. Concertos de Leitura. In: **Entre a Ciência e a Sapiência** – o dilema da educação, São Paulo: Editorial Loyola. 1996.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva. 2004.

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

EVANGELISTA, A. A. M. Algumas Reflexões sobre a relação literatura/escola. In: 24a. **Reunião Anual da ANPED: Intelectuais, conhecimento e espaço público** - Anais 2001. Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

EVANGELISTA, A. A. M. BRINA, Heliana e MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JAUSS, Hans Robert. **A Estética da Recepção: Colocações Gerais**. In: LIMA, Luiz Costa Lima. **A Literatura e o Leitor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

JAUSS, Hans Robert **O Prazer Estético e as Experiências fundamentais da Poesis, Aisthesis, e Katharsis** In: LIMA, Luiz Costa Lima. **A Literatura e o Leitor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**, Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

PLANO 1

PLANEJAMENTO

Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
<p>Obra: O Bicho Autor: José Saramago obra: Poesia</p>	<p>Poesia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do livro - Exploração do título, imagem, autor - Conhecimento prévio do tipo de obra - Questionamentos: <ul style="list-style-type: none"> • De que fala o título? • O que é uma poesia? • Você conhece alguma poesia? • Quem gostaria de ler um poema? 	<ul style="list-style-type: none"> - Exercitar a leitura, explorando as rimas e a fonologia das palavras. - Brincando com jogos de palavras oralmente. - Explorar palavras com o mesmo som, ritmo, rima e consoantes (percepção sonora) - Discutindo o prazer e a beleza que as rimas das palavras proporcionam ao ouvinte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escrita - Reconhecimento de palavras já conhecidas. - Descobertas de palavras que rimam - Roteitura - Gramatização - Desenho
OBSERVAÇÕES		<ul style="list-style-type: none"> - Escolha das palavras pelo grupo. - Seleção baseada na maior riqueza lexical. 		

Este trabalho, está sendo desenvolvido com o objetivo de utilizar as poesias para explorar de forma prazerosa os conhecimentos de forma interdisciplinar.

PLANO 2

Cinco Estradas

PLANEJAMENTO

Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
João e Maria - Simões e Chaves (Música) João e Maria De JACOB e Wilhelm Ernst For Taina Borges (MAGENTA)	- Apresentação musical e literária - Rima - onírica - Repetição de sons - Identificação tônica - Percepção visual	- Apresentação do livro João e Maria - Sondagem para verificar o que os alunos sabem sobre o livro (música, história, cantor) - Após a sondagem falar sobre a música João e Maria apresentando o livro e o compositor	- Solicitação do diálogo com o livro para comunicação - Leitura em voz alta e análise da música. - Comparação com o canto	- Análise da música e apresentação das partes como demonstração e construção de outros sons através da palmar. - História do livro João e Maria - Releitura do livro
OBSERVAÇÕES		compositores		
Proposta para 4ª série		imagens		

Prof. Taina C. de Jesus

- Machado, Ana Maria, Cinco estradas; Ministério da Educação - Brasília 2001
 - Borges, Taina, João e Maria - De Jacob e Wilhelm Ernst Ministério da Educação - Brasília - 2006

PLANO 3

PLANEJAMENTO

Titulo da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
Entre Peão e Unicórnio (Marina Colasanti)	<ul style="list-style-type: none"> * Imaginação; * Criatividade; * Pseudocidade; * Entretenimento 	<ul style="list-style-type: none"> * Quem conhece um unicórnio? Como ele é? (características); * Pesquisar as questões com o texto pontuando semelhanças e diferenças; * O que faz você pensar ao ouvir o título da história: Entre Peão e o Unicórnio? 	<ul style="list-style-type: none"> * Apresentação de gravuras; * Mudança de intenção da voz conforme a narrativa da personagem; * Interrupções com intervenções no decorrer da narrativa; * Suapor que ele imagine outro desfecho para a história. 	<ul style="list-style-type: none"> * Plan e discutir com os alunos o que eles acharam da história; * Questionar se eles acham que o título está de acordo com a história, qual o outro título que eles dariam; * Fazer relato oral e escrito; * Fazer desenho livre sobre a parte que mais gostou.
OBSERVAÇÕES	Participantes: <ul style="list-style-type: none"> * Eduarda; * Rosa; * Yara; * Nívea; * Kelianna. 			

PLANO 4

PLANEJAMENTO

Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
O Joelho Jurenal (Ziraldo)	Partes do Corpo Cuidados com o corpo	Falar sobre o corpo humano. Nomear as partes músculos do corpo.	Fazer intervenções com perguntas de suspensa. "O que será que vai acontecer agora...?"	Trabalho corporal: Utilizar movimentos do Joelho. Vivenciar os movimentos que podem machucar os joelhos. Iniciar um estudo das partes móveis do corpo. Evidenciar cuidados com o nome corpo e com os colegas - Dificuldade da expressão oral?
OBSERVAÇÕES Seminamis Costa (Ed. física) Ana Pereira (Inglês) Aline Paiva (Estágio) (Psicologia)				

PLANO 5

PLANEJAMENTO

Título da Obra ou do Texto e autor	Características do texto que pretende explorar	Encaminhamentos do Professor		
		Antes da leitura	Durante a Leitura	Após a leitura
<p>* U galb que logrou a naposa. (Monteiro Lobato). Ed. Brasiliense, 1992.</p>	<p>* Texto interessante e prazeroso. * São curtos e fáceis de compreender. * Estimulam a imaginação. * Apresentam situações que favoreçam reflexões sobre valores.</p>	<p>* Falar sobre o tema: "Esportista". • Significância do jogo. • Pontos positivos e negativos sobre a esportista.</p>	<p>* Fazer a leitura dando ênfases na voz representando a fala dos personagens. * Deixar nos alunos possibilidades de fazer a história fazendo inferências no texto.</p>	<p>* Discutir sobre o texto. * Permitir oralizar pelas crianças. * Sugerir de outros textos de "mona" relacionados ao texto. * Ilustrações sobre a história. * Dramatizar.</p>
<p>OBSERVAÇÕES</p> <p>* Diante da necessidade em apresentar para os alunos algo interessante na literatura infantil, escolhemos as "tabuletas" pois acreditamos no quanto elas podem ser enriquecedoras tanto na literatura, na língua portuguesa e na vida de cada um. Docentes: Dayse, Larys, Elisandra e Marivalda.</p>				

PLANO 6

06/09/07

Oficina bons amigos

Objetivos:

- Valorização de sentimentos como amizade
- Abordar a questão da afro-descendência de forma que eles possam valorizar suas origens

Objetivos:

- Pedir que os alunos pensem nos seus melhores amigos e tentem visualizá-lo mentalmente.
- Perguntar quais as semelhanças e diferenças físicas e psicológicas (explicar o que é isso) entre ele e o amigo.
- Mostrar a capa do livro e perguntar sobre o que acham que é a história
- Distribuir uma xerox da capa do livro, dizer que um deles é o rei e pedir que desenhem uma coroa na cabeça do garoto que acham que é o rei
- Ler a história "O amigo do rei"
- Comentário sobre o contexto da história valorizando o sentimento de amizade, a questão do rei negro (comentar sobre outros negros em ascensão ex: Rei Pelé, etc...)

Material necessário

- Livro "O amigo do rei" de Ruth Rocha. Atica
- Xerox da capa do livro
- Papel ofício
- Lápis de cor

ATIVIDADES

[Digite texto]
 ESCOLA: _____ TURMA: _____ DATA: _____
 PROFESSORA: _____ ALUNO: _____

Xote Ecológico

Composição: Luiz Gonzaga

Não posso _____, não posso mais _____
 A _____ tá morrendo, não dá mais pra _____
 Se planta não nasce se _____ não _____
 Até _____ da boa é difícil de encontrar
 Cadê a _____ que estava ali?
 Poluição comeu.
 E o peixe que é do _____?
 _____ comeu
 E o verde onde que está?
 Poluição _____
 Nem o Chico Mendes sobreviveu.

1 - Complete as lacunas acima com as palavras abaixo:
 Respirar - Nadar - terra - plantar - nasce - dá - pinga - flor - mar - poluição - comeu.

2 - Faça com lápis colorido um X entre uma palavra e outra, depois conte quantas palavras possui o texto?
 R - _____

3 - Descubra a quantidade de sílabas de cada palavra do retângulo acima e as colque nas respectivas colunas:

MONOSSÍLABO (1)	DISSÍLABO (2)	TRISSÍLABO (3)	POLISSÍLABO (4 ou +)

IMEJA - Instituto Municipal de Educação Profª José Arapiraca
 Data: _____ Série: _____
 Aluno (a): _____ Turma: _____
 Prof: _____

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA - III BIMESTRE

QUEM PRENDEU ESTES PALMITOS NO VIDRO?

1) De que outra forma podemos escrever a fala de Magali?
 a) () Magali afirmou que prendera os palmitos no vidro.
 b) () Magali disse que alguém prendera os palmitos no vidro.
 c) () Magali perguntou quem prendera os palmitos no vidro.
 d) () Magali viu prenderem os palmitos no vidro.

2) - Só porque ganhou bicicleta nova, pensa que está **abafando!**
 Em qual das frases abaixo o verbo **abafar** tem o mesmo sentido?
 a) () Devemos **abafar** o bule para o chá não esfriar.
 b) () No carnaval, a morena chegou e **abafou**.
 c) () O escândalo foi **abafado** porque ele era rico.
 d) () O excesso de agasalhos **abafa** a criança.

3) Clara e Ana, filhas de João e Maria, vivem brigando. Seus vizinhos, José Carlos e Cecília, também têm duas filhas, Vera e Silvia. **Ambas** são muito amigas e gostam de sair para passear.

Que nomes podem substituir a palavra **ambas**?
 a) () Ana e Clara.
 b) () Clara e Ana.
 c) () Silvia e Clara.
 d) () Vera e Silvia.

4) **Quanto Gustavo,**
 Parabéns por estar estudando mais. As suas notas até já melhoraram! Gostaria que, agora, você aumentasse um pouco o tamanho das suas letras. As vezes, fra **então** ter o que você escreve, de tão pequeno.

Um abraço do
 Professor(a) _____

A CRÔNICA COMO MEIO DE EXPRESSÃO CULTURAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE ÁREAS RURAIS

Marília Crispi de Moraes¹

Resumo

O artigo compartilha uma experiência de incentivo à leitura e à produção escrita, desenvolvida em 2011 e que resultou na publicação do livro “Semeando nossas histórias”, composto de textos produzidos por estudantes, com idade entre 12 e 14 anos, de três escolas públicas localizadas em áreas rurais dos municípios de São Bento do Sul-SC, Campo Alegre-SC e Mirante do Paranapanema-SP. Os estudos culturais, dos quais Stuart Hall é um dos principais expoentes, têm demonstrado que, apesar da tendência homogeneizante da globalização, é possível manter a heterogeneidade da cultura. Os textos produzidos pelos estudantes das três escolas demonstram a valorização de manifestações culturais locais (causos, brincadeiras e costumes herdados dos pais e avós) mescladas a temáticas ligadas à comunicação globalizada, aos produtos da cultura de massa, aos avanços tecnológicos. Ao compartilhar suas experiências, esses estudantes colocam em prática o conceito de “tradução” de Hall. Essas crianças e adolescentes são, em essência, herdeiros de um dos principais grupos de narradores apontados por Walter Benjamin, os camponeses. Possuem uma rica experiência rural a compartilhar, mas se encontram tão envoltas com as informações recebidas na escola e pelos meios de comunicação - além de temerosas de não estarem preparadas para encarar a norma padrão da língua - que vão sufocando suas próprias histórias, pois as acham “desimportantes”, comparadas ao turbilhão de informações do mundo.

Palavras-chave

Narrativa; produção escrita; experiência rural.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul).

Este artigo propõe-se a compartilhar uma experiência de incentivo à leitura e à produção escrita, desenvolvida em 2011 e que resultou na publicação do livro “Semeando nossas histórias”, por meio da Bolsa de Circulação Literária da Funarte (Fundação Nacional das Artes). A obra, com 130 páginas, traz textos produzidos durante trabalho que envolveu 250 alunos, com idade entre 12 e 14 anos, de três escolas públicas localizadas em áreas rurais dos municípios de São Bento do Sul-SC, Campo Alegre-SC e Mirante do Paranapanema-SP. A escolha por essas cidades deu-se em função do atendimento ao Edital que solicitava a aplicação da proposta em Territórios da Cidadania de distintas regiões do país. Como resido no Território da Cidadania do Planalto Norte Catarinense, optei pelos municípios onde atuo e escolhi a região Sudeste por ser a mais próxima de Santa Catarina. Ao pesquisar os Territórios da Cidadania de São Paulo, escolhi o município de Mirante do Paranapanema, conhecido pela concentração de assentamentos – 32 estaduais e quatro federais, segundo dados da Fundação Itesp.

Territórios da Cidadania são áreas escolhidas pelo Governo Federal como prioritárias para receber ações de promoção ao desenvolvimento econômico e de universalização de programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.

A população total do território Planalto Norte de Santa Catarina, conforme dados do Governo Federal, é de 349.402 habitantes, dos quais 23,89% vivem na área rural. Possui 12.909 agricultores familiares, 460 famílias assentadas e duas terras indígenas. Seu IDH médio é 0,79. A população total do território Pontal do Paranapanema-SP é de 563.675 habitantes, dos quais 54.884 vivem na área rural, o que corresponde a 9,74% do total. Possui 12.349 agricultores familiares, 5.853 famílias assentadas. Seu IDH médio é 0,80.

A realização das oficinas de crônicas com os estudantes teve por objetivo promover o compartilhamento de experiências da vida rural, levando os alunos a narrarem suas próprias percepções da vida, a refletirem sobre sua realidade e a explorarem as histórias do meio onde vivem.

A proposta partiu de algumas observações empíricas. Por manter contato com famílias de agricultores, eu sabia da riqueza de suas experiências de vida, mas, ao mesmo tempo, percebia certo sentimento de inferioridade em relação à população urbana. A timidez, a lida precoce na lavoura, as longas distâncias a vencer para estudar e o contato com uma mídia (TV, principalmente) que enaltece o urbano e trata o rural com estereótipos são fatores que contribuem para acentuar uma idealização da vida na cidade em detrimento da cultura do meio rural.

Os estudos culturais têm demonstrado que, apesar da tendência homogeneizante da globalização, há um efeito colateral a que Hall (2003: p.60) denomina “proliferação subalterna da diferença”, demonstrando que o “local” também é importante, que manter a humanidade heterogênea é viável. Hall (2000), p.88, afirma que a identidade pode não estar caminhando nem para a homogeneização nem retornando às raízes, mas sim rumando para uma espécie de “tradução” marcada pela assimilação do tradicional e do novo. Os textos produzidos pelos estudantes das três escolas demonstram essa tradução. Há uma valorização de manifestações culturais locais, dos causos, brincadeiras e costumes herdados dos pais e avós e esta se mescla a temáticas ligadas à comunicação globalizada, aos produtos da cultura de massa, aos avanços tecnológicos. Mas, sobretudo, há experiências desses adolescentes a serem compartilhadas.

Nas escolas participantes, uma característica em comum ficou bastante clara, desde o início: o medo de escrever. A primeira reação dos estudantes era o temor em relação aos desvios da norma padrão da língua ou dos “erros de português”, como eles costumam denominar. O segundo receio era não ter nada interessante para contar. Para vencer essa barreira, duas estratégias foram utilizadas: a narração oral de causos e a leitura de crônicas de

autores como Luís Fernando Veríssimo, Clarice Lispector e Fernando Sabino, um texto do catarinense Rubens da Cunha, que falava justamente da dificuldade de adolescentes se expressarem por meio da escrita, e uma crônica de minha autoria.

Aos poucos, o que era medo foi se transformando em ansiedade e a ansiedade foi virando vontade de escrever. E escreveram. Como era de se esperar, alguns textos aproximaram-se mais do conto que da crônica. Alguns relatos foram quase um desabafo, uma vazão de lembranças tristes, de dores há muito contidas. Um menino narrou sua angústia ante o pedido do pai para realizar um teste de DNA para verificação de paternidade. A morte de pessoas queridas e de animais de estimação também esteve entre os assuntos mais dolorosos abordados.

Os textos dos estudantes de Mirante do Paranapanema trazem relatos sobre a lida no campo, principalmente com o gado leiteiro, falam de sonhos, como ser campeão de rodeio ou jogador de futebol, e também tratam de histórias sofridas, de comparações entre o ontem (da ocupação das terras em barracas de lona preta) e do hoje (a vida nos assentamentos).

Em São Bento do Sul, um dos temas mais recorrentes foi a convivência, nem sempre amistosa, dos moradores com o trem que passa diariamente pela comunidade de Rio Vermelho Estação. De conversas com os pais e avós, em casa, trouxeram narrativas calcadas em memórias dos mais velhos. Os alunos de Campo Alegre surpreenderam-se ao descobrir em seu professor de Língua Portuguesa, Luís Valério, um escritor. Valério leu alguns de seus textos e, assim como a professora Joseane Fuckner, aceitou escrever uma crônica para o livro.

Tanto os estudantes do Sul quanto os do Sudeste manifestaram, por vezes, a vontade de escrever sobre aspectos típicos de suas regiões para que os parceiros distantes da autoria do livro pudessem imaginar como é a vida de quem mora em São Paulo e de quem mora em Santa Catarina. Por isso, alguns textos falam do frio, da colheita do pinhão, da erva-mate e do chimarrão, da brincadeira de *shclitz*,² enquanto outros narram a rotina de ordenhar as vacas, o ciclo da cana-de-açúcar, o tereré³.

Em seu ensaio, intitulado “O Narrador”, Walter Benjamin defende que as melhores narrativas escritas são aquelas que menos se distinguem das histórias orais contadas por narradores anônimos. Também destaca, entre os melhores narradores, dois grupos que se interpenetram, mas que formam duas categorias principais: os viajantes e o camponês sedentário. Ambos sempre têm boas histórias a contar, o primeiro porque convive com diferentes culturas e conhece muita gente; o segundo por nunca sair de suas terras e ser herdeiro de uma longa tradição. “O senso prático é uma das características de muitos narradores natos”, lembra Benjamin (1994: p. 200). De fato, percebe-se nos textos produzidos pelas crianças das oficinas de crônicas uma tendência a encontrar alguma “utilidade” para suas narrativas, seja por meio de aconselhamentos, seja por meio de uma preocupação em analisar criticamente algum aspecto da realidade.

Quando escreveu o ensaio sobre o narrador, Benjamin já alertava para o risco de “morte” da narrativa tradicional, cujo declínio, segundo ele, se inicia com o romance (pois a história passa a ficar presa ao livro), “não procede da tradição oral nem a alimenta”. Escrever ou ler o romance são atividades solitárias. Benjamin enxergava na informação difundida pelos jornais mais um duro golpe contra a narrativa tradicional.

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. [...] A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da

² Com folhas secas de coqueiro, as crianças descem morro abaixo, sobre a grama molhada.

³ Bebida feita com erva-mate, mas servida fria. O chimarrão, consumido no Sul, é servido quente.

informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações.
(BENJAMIN: 1994, p.203)

As crianças e adolescentes que participaram do projeto “Semeando nossas histórias” são, em essência, herdeiros de um dos principais grupos de narradores apontados por Benjamin, os camponeses, possuem uma rica experiência rural a compartilhar, mas veem-se, no seu cotidiano, tão envoltas com as informações recebidas na escola e pelos meios de comunicação - além de temerosas de não estarem preparadas para encarar a norma padrão da língua - que vão sufocando suas próprias histórias, pois as acham “desimportantes”, comparadas ao turbilhão de informações do mundo. Estimular esses brasileirinhos a produzirem suas próprias narrativas é uma tarefa prazerosa e que rende bons frutos, como o texto abaixo, da aluna Letícia dos Anjos, 12 anos, moradora da comunidade de Bateias de Baixo, interior de Campo Alegre, com o qual encerro esse artigo:

Andava pela rua perto da minha casa, o vento batendo em meu rosto, as folhas e os espinhos dos pinheiros caindo sobre o chão. Tão bom respirar o ar puro e ver a paisagem. Adiante, um canteiro cheio de flores. Eram de uma beleza que não se descreve. Uma das cenas mais bonitas que já vi em minha vida. Descansei debaixo de uma árvore, perto de rosas vermelhas. Voltei para casa olhando o lindo pôr do sol e levando uma flor na palma da mão. Aquilo era a pura felicidade. Coloquei a flor em um vaso, mas com o passar dos dias ela se foi. Restaram as outras, guardadas na memória.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart; Sovik, Liv (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG: UNESCO, 2003.

MORAES, Marília Crispi de (Org.). **Semeando nossas histórias**. Blumenau: Nova Letra, 2011.

Mapa dos Territórios acessado em www.territoriosdacidadania.gov.br, em 23 de fevereiro de 2012.

RECITAR E RIMAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL É SÓ COMEÇAR: UMA EXPERIÊNCIA POSSÍVEL COM CRIANÇAS NO SEMI-ÁRIDO BAIANO

Sandra Brito Carvalho Moreira¹

Resumo

O presente artigo compartilha uma experiência pedagógica realizada em uma classe de Educação Infantil, com um grupo de crianças com faixa etária de cinco anos em uma escola privada localizada na cidade de Feira de Santana, Bahia. O projeto pedagógico foi desenvolvido na área de Língua Portuguesa, inserido no eixo linguagem oral, previsto pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Com esse trabalho pretendia-se promover uma experiência com textos poéticos na qual as crianças ampliassem as capacidades de comunicação, expressão e de acesso ao mundo letrado. No decorrer do projeto as crianças puderam construir saberes sobre a leitura, mesmo antes de saberem ler convencionalmente, divertiram-se com as rimas ao passo que brincaram, dançaram, cantaram e criaram movimentos lúdicos que mobilizaram a sensibilidade, imaginação e criação de toda a turma. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo as crianças em atividades que as façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa elas estarão naturalmente alfabetizadas ou aptas a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores.

Palavras-chave

Educação Infantil; linguagem; textos poéticos; ludicidade.

¹ Sandra Brito Carvalho Moreira é graduada em Pedagogia com especialização em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação. Atua como Coordenadora Pedagógica das turmas da Educação Infantil, 1º Ano do Ensino Fundamental e das áreas de Teatro, Música, Educação Física e Artes Visuais na Escola Despertar, localizada em Feira de Santana, Bahia. (sbritocarvalhomoreira@gmail.com)

Introdução

O trabalho relatado a seguir foi realizado em uma turma de 24 crianças com idade aproximada de 5 anos em uma escola privada localizada na cidade de Feira de Santana, Bahia. Este trabalho nasceu com o intuito de favorecer às crianças ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado através de textos poéticos. A poesia é um gênero literário que encanta e sensibiliza as crianças através de suas rimas, versos, ritmos e melodias. Além disso, pode explorar a musicalidade das palavras, a capacidade de fantasiar, aproximar coisas e objetos que nos parece distante.

Trabalhar com poesia e com elementos que fazem parte do universo da tradição oral possibilita às crianças uma relação prazerosa com a língua portuguesa. Os textos poéticos são fáceis de memorizar já que, em geral, são curtos e ritmados. As crianças, mesmo sem terem aprendido a ler e escrever convencionalmente, ficam mais confiantes diante das atividades de leitura e escrita, porque são capazes de construir estratégias que as auxiliem nesse processo.

Assim, foram eleitos os seguintes objetivos a serem alcançados pelas crianças: Desenvolver sensibilidade e gosto pela leitura de textos poéticos, conhecer e memorizar um repertório de poesias por meio da leitura feita pela professora, declamar as poesias com ritmo e entonação adequadas ao texto, identificar, nos textos poéticos lidos, os jogos de palavras, as rimas e as repetições que marcam os ritmos.

Para atingir tais objetivos, foi planejada uma sequência que proporcionou às crianças oportunidades de realizarem aproximações e construir noções iniciais a respeito do gênero poético. O empreendimento do projeto propiciou a interação entre crianças de turmas diferentes, o incentivo à pesquisa e socialização com a comunidade, o que segundo Dutoit (1999) propicia a troca de experiências e informações, gera oportunidades de construção de procedimentos e atitudes fundamentais à vida em coletividade, como a colaboração, ajuda, cooperação, solidariedade e respeito.

O presente trabalho está dividido em quatro seções: *Educação Infantil e Formação de Leitores* aborda a revisão das práticas de ensino da língua e a importância do desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores desde a Educação Infantil. As seções seguintes: *O convite para brincar com poesias* e *Memorizar para recitar* abordam a sequência de atividades desenvolvidas no grupo 5 em uma classe de Educação Infantil; As considerações finais focalizam a relevância de considerar os usos diversificados da língua portuguesa bem como, o respeito a esses usos e aos cidadãos que os adotam, sobretudo quando esses cidadãos são crianças ingressando na escola.

1. Educação infantil e a formação de leitores

Desde o início dos anos 1980, as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outros, possibilitaram avanços nas áreas de didática e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita.

Esse novo quadro permitiu o acesso a um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. Entre os aspectos mais relevantes destacavam-se: a consideração do que os alunos já sabem a respeito dos objetos de estudo; o cuidado com a não escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; a redução da importância dada ao ensino descontextualizado da gramática, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas.

Durante esse período que se desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua visando orientá-las para a nova significação da noção de erro, para a admissão das

variedades linguísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, para a valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, em vez de textos especialmente construídos para o aprendizado da leitura e escrita.

Pode-se dizer que se consolidaram práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro.

É nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita.

No entanto, ainda existe uma polêmica sobre ensinar ou não as crianças a ler e a escrever na Educação Infantil, que tem origem em pressupostos diferentes a respeito de várias questões tais como:

- O que é alfabetização? Alguns educadores acham que é a aquisição do sistema alfabético de escrita; outros, um processo pelo qual a pessoa se torna capaz de ler, compreender o texto e se expressar por escrito.

- Como se aprende a ler e escrever? Pode ser uma aprendizagem de natureza perceptual e motora ou de natureza conceitual. O ensino, no primeiro caso, pode estar baseado no reconhecimento e na cópia de letras, sílabas e palavras. No segundo, no planejamento intencional de práticas sociais mediadas pela escrita, para que as crianças delas participem e recebam informações contextualizadas.

- O que é a escrita? Há quem defenda ser um simples código de transcrição da fala e os que acreditam ser ela um sistema de representação da linguagem, um objeto social complexo com diferentes usos e funções.

Em razão desses diferentes pressupostos, alguns educadores receiam a antecipação de práticas pedagógicas do Ensino Fundamental antes dos 6 anos e a perda do lúdico. Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (música, artes, brincadeira, desenho...) saíssem por outra. Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na Educação Infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos.

Na Educação Infantil, as crianças recebem informações sobre a escrita quando: brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos; manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, gibis, livros, fascículos, dentre outros; e o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos.

Alguns alunos estão imersos nesse contexto, convivendo com adultos alfabetizados e com livros em casa e aprendendo as letras no teclado do computador. Eles fazem parte de um mundo letrado, de um ambiente alfabetizador. Outros não: há os que vivem na zona rural, onde a escrita não é tão presente, e os que, mesmo morando em centros urbanos, não têm contato com pessoas alfabetizadas e com os usos sociais da leitura e da escrita.

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças. Ao democratizar o acesso à cultura escrita, ela contribui para minimizar diferenças socioculturais. Para que os alunos aprendam a ler e a escrever, é preciso que participem de atos de leitura e escrita desde o início da escolarização. Se a Educação Infantil cumprir seu papel, envolvendo os pequenos em atividades que os façam pensar e compreender a escrita, no final dessa etapa eles estarão naturalmente alfabetizados ou aptos a dar passos mais ousados em seus papéis de leitores e escritores.

2. O convite para brincar com poesias

No primeiro momento convidamos previamente a mãe de uma criança da turma, para recitar a poesia A casa de Elias José. Após o convite aceito da primeira mãe parceira, preparamos o grupo para receber uma visita especial. E assim no dia combinado, as crianças da classe de Grupo 5 apreciaram a declamação da poesia, observaram os gestos, a postura e fantoches da recitadora que preservou um clima de ludicidade na turma.

Em seguida, a professora da turma apresentou a proposta do Projeto Poesias e as fotos dos autores que seriam estudados: Elias José, Vinícius de Moraes, Toquinho e Cecília Meireles. Nesta ocasião algumas crianças se pronunciaram, estabelecendo relação com suas vivências e a turma de forma geral demonstrou receptividade à proposta:

Criança 1: Meu irmão já estudou poesia.

Criança 2: Eu tenho livro de poesias de Tatiana Belinky.

Criança 3: Minha mãe canta uma música de Vinícius de Moraes, fala da casa também.

Criança 4: Vai ser legal pesquisar poesias no Grupo 5!

Desta maneira, percebemos que os alunos já tinham certa familiaridade ao gênero, ficaram atentos às fotos dos poetas e exploraram os livros de poesias que estavam disponíveis.

Durante a sequência das atividades propostas, priorizamos ainda a leitura da professora e recitação das poesias escolhidas no grupo. Segundo Lerner (2002), ao ler para as crianças, o professor “ensina” como se faz para ler. Portanto, a leitura do professor é de suma importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si mesmas, mas favorece aos alunos participar de atos de leitura.

Na próxima roda convidamos as crianças a apreciarem cd's de poesias com o intuito que percebessem que o texto poético pode estar em diferentes suportes: livros, revistas, cd's de áudio, dvd's dentre outros. A turma explorou os cd's e os encartes com produção escrita, ouviu a recitação e aceitou o convite de ao longo do estudo selecionarmos as poesias que encantaram o grupo para também produzirmos um cd de poesias e socializarmos com a escola da fundação que atende crianças com limitações visuais em nossa cidade.

Assim iniciamos o estudo conhecendo alguns dados da biografia de Elias José, fazendo referência ao primeiro dia do projeto. Era perceptível o encantamento dos alunos na tentativa de descobrir o que estava escrito nos livros, a espontaneidade ao lançar hipóteses sobre o sistema de escrita, o interesse pelas informações da biografia e brincadeira com as rimas facilitava a memorização dos textos mesmo sem saberem ler convencionalmente.

“Para além de qualquer intenção específica que a poesia possa ter, (...) há sempre comunicação de uma nova experiência, ou uma nova compreensão do familiar ou a expressão de algo que experimentamos e para o que não temos palavras – o que amplia nossa consciência ou apura nossa sensibilidade”. (PINHEIRO, 2002, p.20)

Para nós que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre “comunicação de alguma nova experiência” tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor. O modo como o poeta diz - e o que diz ou comunica - sua experiência, permite um encontro íntimo entre leitor-obra que aguçar as emoções e a sensibilidade do leitor.

Demos seguimento ao projeto favorecendo ao grupo o contato com diferentes textos dos autores estudados ao passo que as crianças comparavam as informações das biografias,

estabeleciam relações entre elas e descobriam algumas características do gênero e do sistema de escrita:

Criança 1: Gente, Elias José morreu e Vinícius de Moraes também já morreu.

Criança 2: Vinícius de Moraes morreu porque fumava muito? Meu tio fuma muito, todo mundo diz pra ele parar de fumar e ele não para.

Criança 3: Elias José e Vinícius de Moraes escreveram poesia sobre casa!

Criança 4: Esta rima é muito engraçada!

Criança 5: Neste verso tem palavras que terminam em ão!

Vale ressaltar, que tivemos um retorno positivo das famílias confirmando o envolvimento das crianças com as sequências das atividades ao relatarem em casa sobre as descobertas realizadas e o desejo em adquirir livros de poesias ou realizarem empréstimo na biblioteca da escola.

Aos poucos percebíamos a ampliação do universo discursivo das crianças, dos comportamentos leitores adotados ao se interessarem pela fonte ou título dos textos e ao comentarem espontaneamente suas impressões sobre as poesias.

Em classe organizamos listas com títulos das poesias pesquisadas, reescritas dos poemas nas quais as crianças ditavam e a professora escrevia e levantava questionamentos sobre a língua, à medida que os alunos refletiam, testavam hipóteses e avançavam em suas estratégias de pensar a escrita e a leitura.

3. Memorizar para recitar

Como outra etapa da sequência de atividades previstas as crianças escolhiam, a cada autor estudado, uma poesia para ensaiar em casa com a família e recitar em classe para outra turma convidada. Discutimos em sala os procedimentos adequados para facilitar o momento da recitação e organizamos um cartaz com as dicas construídas no grupo: olhar para o público, recitar alto sem gritar, pronunciar as palavras com cuidado para que todos compreendessem o que estava sendo recitado, falar o título da poesia e o nome do autor.

Utilizando fantasias, máscaras, roupas coloridas, fantoches e tudo mais que pudessem incrementar o simbolismo infantil, iniciamos os recitais referentes a cada poeta estudado.

Estabelecemos que também ensaiaríamos na turma e faríamos a auto-avaliação da postura de recitador. As crianças demonstrarem maturidade nesta faixa etária para darem dicas aos colegas e ouvirem o que precisavam mudar e melhorar nas recitações.

Criança 1: Eu acho que ele foi ótimo, mas falou muito baixinho e o público não vai ouvir direito. Se ele tentar falar mais alto vai melhorar.

Criança 2: Ficou muito bom o jeito que ele mexeu os braços, combina com a poesia.

Criança 3: Eu ensaiei muito em casa e aqui mas, eu esqueci uma parte porque fiquei nervosa.

Para Vygotsky (1991), o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, não seriam possíveis de acontecer. Para o autor, o desenvolvimento do indivíduo está diretamente ligado à sua relação com o ambiente sócio-cultural e o papel social do outro é de fundamental importância, uma vez que o indivíduo aprende e se desenvolve a partir do convívio com os outros de sua espécie.

O empreendimento, momento mais esperado pelas crianças, daria sentido a todas as aprendizagens construídas ao longo do projeto. Selecionamos as poesias que mais se destacaram na turma, organizamos duplas de recitadores nas quais coincidiram a apreciação pelo mesmo

poema e realizamos a gravação do cd no laboratório de informática, neste local ainda as crianças pesquisaram as fotos dos poetas que fariam parte do encarte e digitaram o nome dos respectivos autores, já que sabiam de memória como escrever, para montar o encarte do cd.

Após este processo as crianças ditaram uma carta para que a professora – escriba da turma – escrevesse explicando a proposta do cd e o encaminhasse a um representante da Fundação Jonathans Teles de Carvalho. Cada criança levou uma cópia do cd para casa como resultado do processo de investigação e pesquisa, vale ressaltar que a turma apresentou um recital também para os familiares que se constituíram em grandes parceiros e incentivadores ao trabalho com diferentes linguagens: declamar, cantar, dançar, dramatizar...

Considerações finais

Ensinar as crianças a falar não é papel da escola, elas já o fazem antes de ingressarem em uma instituição escolar. Sabemos também que não existe uma fala errada e uma fala certa; tudo depende do contexto. Falar adequadamente significa levar em conta os propósitos de cada situação comunicativa; é saber coordenar o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige.

As poesias são textos fáceis de memorizar e o aluno, conhecendo o texto, pode “casar” os segmentos da fala com os segmentos escritos. Isto faz com que possa pensar no que está escrito e realizar uma leitura que não está presa à decodificação. Quando o aluno fica preso à decodificação, produz uma leitura lenta, fragmentada em que ele, no meio da frase, perde a ideia contida no que já leu. A produção de leitura e escrita, apoiada em poesias memorizadas, permite que o aluno realize as atividades, pense sobre como se escreve e avance em suas hipóteses.

A poesia quando preenche a sala de aula pode transbordar e inundar outros espaços e regar outras experiências significativas. Os textos poéticos têm a ver fundamentalmente com a expressão do sentimento e da emoção, e ao expressá-las desenvolve e enriquece a língua que fala.

A organização baseada em projetos, desde o início da Educação Infantil, permite relacionar os propósitos do docente com os dos alunos e contribui tanto para preservar o sentido social da leitura como para dotá-la um sentido pessoal para as crianças.

Assinalemos, finalmente, que ao fazer da escola um âmbito propício à leitura, escrita e à linguagem oral é abrir portas para todos os mundos possíveis, é inaugurar um caminho que todos possam percorrer para atuarem como cidadãos proficientes da cultura escrita.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

DUTOIT, Rosana. <http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/obras.asp?autor=DUTOIT,+ROSANA+A>. A interação de crianças de idades diferentes como conteúdo da educação infantil. Criança : revista do professor de educação infantil, Brasília: n. 32, p. 38-43, jun.1999.

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

PINHEIRO, Helder. Poesia na sala de aula. João Pessoa: Ideia, 2002.

VYGOTSKY, Lev. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A PARTICIPAÇÃO EM UM PROJETO DE LEITURA: UM OLHAR PARA O QUE DIZEM OS ALUNOS

Anunciata Moretto¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo geral analisar o que dizem os alunos sobre a participação em um projeto de leitura denominado “A poesia como meio incentivador da leitura”. Este projeto realizou-se em uma escola da rede Estadual de Ensino de Educação na cidade de Indaial, Santa Catarina, no período de março de 2004 a novembro de 2009. O objetivo era despertar o interesse e o gosto pela leitura através da poesia. Na época, havia alunos que não demonstravam interesse nem gosto pela leitura e, conseqüentemente, apresentavam dificuldades na escrita. Os sujeitos da pesquisa são cinco alunos, que participaram dos cinco anos de projeto e já concluíram o Ensino Médio. A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e foi realizada a partir de um questionário enviado por *e-mail* aos alunos. A partir dos questionários realizados, percebeu-se que o trabalho com a poesia em sala de aula despertou e motivou o gosto pela leitura, construindo e produzindo conhecimentos, incentivando a criatividade e estimulando as inteligências múltiplas. Além disso, resgataram-se os valores humanos que são pouco trabalhados no dia a dia, como a humanização dos indivíduos. Por fim, através do questionário, depreende-se que o projeto alcançou resultados positivos na vida dos educandos. Realizando este trabalho diversificado e criativo, a oralidade, a leitura e a escrita tornaram-se consequência do objeto.

Palavras-chave

Projeto de leitura; poesia; alunos.

Abstract

The actual article aims at analyzing what the students say about participating in a reading project called "Poetry as a means of encouraging reading." This project took place in a school of the statewide network of Schools of Education in the city of Indaial, Santa Catarina, from March 2004 to November 2009. The objective was to arouse the interest and love of reading through poetry. At the time, there were students who showed no interest or taste for reading, and therefore had difficulties in writing. The study participants are five students who participated in the five years of the project and have completed high school. The research developed is qualitative and was conducted from a questionnaire sent by e-mail to students. From the questionnaires applied, it was noticed that the work with poetry in the classroom awakened and motivated the taste for reading, constructing and producing knowledge, encouraging the creativity and stimulating multiple intelligences. Furthermore, the human values that are not worked in a daily basis were rescued, as the humanization of individuals. Finally, through the questionnaire, it is noticed that the project has achieved positive results in the lives of students. Performing this diverse and creative work; speaking, reading and writing became a consequence of the object.

Keywords

Reading project; poetry; students.

¹ NEAD – Grupo UNIASSELVI.

1. Introdução

As dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver a escrita e a leitura em alunos do ensino Fundamental e Médio, são constantes. Muitas vezes, o educando lê e escreve por obrigação. Diante dessa realidade, leem pouco e apresentam dificuldades de leitura, interpretação e em expor suas ideias. Não conseguem formular opiniões, deixando de ter um olhar de leitor crítico. Por vezes, não demonstram interesse nem gosto pela leitura e, por consequência, apresentam dificuldades na escrita.

Essas dificuldades são visíveis nas produções de textos. As sentenças são mal formuladas e redigidas, além de não terem sentido, pois está faltando o conhecimento de mundo para produzirem. Carecem de leituras para criarem textos de forma crítica, de um cidadão engajado na sociedade. Esta, por sua vez, exige que as pessoas dominem a língua falada, a leitura e a escrita. A escola é um dos espaços responsáveis por trabalhar e estimular esses conhecimentos.

Durante a caminhada como professora e os anos de experiência, percebe-se que, na sala de aula, existem diversos alunos com dificuldades e que acabam se desinteressando pela leitura. Foi devido a essas dificuldades percebidas que surgiu a proposta do desenvolvimento de um projeto de leitura, com o tema: “A poesia como meio incentivador da leitura”. A intenção era realizar o estudo de poemas como subsídio para despertar no educando o gosto pela leitura, bem como desenvolver a oralidade, escrita e a formação de leitores críticos e conscientes de seus direitos. Além de desenvolver habilidades de imaginação, de expressividade, de fantasia, de criatividade e ao mesmo tempo mostrar a vida de uma forma mais poética, resgatando valores que andam esquecidos pela sociedade. Nesse contexto, os educandos têm maior liberdade para construir seu conhecimento.

A partir do exposto, desenvolve-se o presente artigo com o objetivo de analisar o que dizem os alunos sobre a participação no projeto de leitura. Para alcançar esse objetivo foram formulados três objetivos específicos, a saber: identificar o papel do projeto na vida dos alunos, descrever a sua participação no referido projeto e discutir a compreensão sobre o uso da poesia em sala de aula. Com esses objetivos, busca-se responder à seguinte pergunta: o que dizem os alunos sobre a sua participação em um projeto de leitura na escola?

Após essa breve introdução, será apresentado o projeto que instigou a realização dessa pesquisa. Em seguida será descrita a metodologia utilizada. Na sequência, será apresentado o aporte teórico que guia o estudo desenvolvido, para, assim, poder discutir o que dizem os alunos que responderam ao questionário. Para finalizar, serão feitas considerações sobre os enunciados dos alunos na pesquisa.

1.1. A poesia como meio incentivador da leitura: o projeto

O projeto “A poesia como meio incentivador da leitura”, foi desenvolvido em uma escola da rede estadual de ensino de educação na cidade de Indaial, Santa Catarina. O referido educandário atende aos educandos nos períodos matutino, vespertino e noturno. Possui em torno de 1700 alunos. Para envolver o maior número de alunos, o projeto foi desenvolvido nos três períodos, cada aluno participava em seu turno. Participaram alunos da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental e alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. O projeto teve início em março de 2004 e término em novembro de 2009. Teve, portanto, a duração de cinco anos.

O objetivo do projeto era despertar o interesse e o gosto pela leitura através da poesia. A professora iniciou esse trabalho, levando para a sala de aula, vídeos com poemas declamados dos mais diversificados temas, observado quais despertavam maior interesse nos alunos. Levando em conta poemas com linguagem mais próxima do estudante. Desta forma, aos poucos se começou a implantar o projeto “A poesia como meio incentivador da leitura”.

Os alunos foram se envolvendo timidamente, trazendo poemas para a sala de aula, que foram lidos, interpretados e discutidos. Reunidos em grupos, trocavam poemas entre si, liam refletiam e promoviam debates sobre os temas dos poemas. Cada aluno escolhia o texto poético de acordo com o seu interesse. Após a escolha dos poemas, era realizada a memorização e a interpretação do texto na sua essência. Uma aula por semana foi dedicada a este trabalho. Em seguida preparavam-se para a declamação em sala de aula com fundo musical, observando a entonação, a dicção, a desenvoltura e a criatividade. Para os alunos que participavam do Festival da Poesia no final de cada ano, eram feitos ensaios em horários extraclasse. O Festival da Poesia foi um evento especial, pois reunia toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores e poetas). Além disso, eram convidados alunos e professores de outras escolas.

2. Metodologia da pesquisa

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e foi realizada a partir de um questionário enviado por *e-mail*, aos alunos que participaram do projeto citado na seção anterior. O critério utilizado para selecionar os participantes da pesquisa foi escolher os alunos que participaram dos cinco anos de projeto e que concluíram o Ensino Médio, assim, obteve-se um total de cinco sujeitos. O primeiro contato foi através de uma conversa informal por telefone.

O enfoque metodológico é baseado no modelo de pesquisa qualitativa, com base na análise de questionários e opiniões. Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois, segundo Bauer & Gaskell (2002), o emprego de pesquisa qualitativa serve para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes. Ela fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores, sociais e sua situação. A finalidade de uma pesquisa qualitativa não é computar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão.

Nessa perspectiva, uma amostra pequena, sistematicamente selecionada, é muito mais significativa para uma análise de conteúdo do que uma grande amostra escolhida ao acaso. Diante disso, foram selecionados os cinco alunos que responderiam ao questionário com perguntas abertas, pré-elaboradas pelo professor que desenvolveu o projeto. Para efeito das respostas, os cinco alunos foram denominados com os códigos: A1, A2, A3, A4 e A5.

Assim, o roteiro de pesquisa utilizou um questionário com perguntas abertas, pois exigem respostas, registros escritos espontâneos para posterior análise. Além de produzir conhecimento através da realidade encontrada e contribuir para a transformação de um estudo mais eficiente.

3. Fundamentação teórica

O mundo globalizado exige que todos desenvolvam habilidades comunicativas que possibilitem a interação participativa e crítica na sociedade, pois quem não sabe se expressar e se comunicar encontra, por vezes, dificuldades em sua interação. O domínio da leitura é essencial na formação social, econômica, política e cultural na história da humanidade. Através dela, adquirem-se conhecimentos que possibilitam o enriquecimento na construção de um saber novo.

É de fundamental importância a garantia de uma escola que possibilite a cultura letrada, o acesso à alfabetização e ao domínio da língua – padrão a todas as crianças, pois somente assim ocorre a formação dos cidadãos, capazes de participar nos destinos da nação, interferir nas decisões e expressar seus pontos de vista. (SAVIANI, 1986, p. 82).

A linguagem é a maneira pela qual o indivíduo consegue se expressar, defender suas ideias, enfim interagir com o outro. Desta forma, é importante que a escola proporcione e crie o maior número de situações em que o educando a utilize significativamente, garantindo-lhe os conhecimentos necessários para que possa participar plenamente da sociedade. É através do uso eficaz da linguagem que a pessoa poderá exercer sua cidadania. As habilidades da leitura, escrita e fala nos permitem agir no mundo e com ele interagir por meio da linguagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 67):

ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Há a necessidade de rever a prática pedagógica e realizar um trabalho diferenciado para reverter este quadro no ensino-aprendizagem. Freire (2006, p. 78) afirma que: “se pensas que pode ser igual, deves dizer por quê. Se pensas que não pode, deves dizer por quê. Se, para ti, a educação atual deve ser diferente da que tínhamos antes da Independência, aponta alguns aspectos da diferença.”.

Nesse contexto, a maioria dos autores aponta que um dos fatores que levam os educandos a não demonstrarem interesse e a não gostarem de ler é a forma como a leitura é trabalhada na sala de aula. A respeito disso, seguem algumas considerações de Villardi (1999, p. 32):

a escola não cria espaços de discussão, nos quais as dificuldades apareçam e possam ser sanadas. O livro didático de Língua Portuguesa é quase sempre estruturado em três etapas: texto, interpretação e exercícios de gramática com produção textual. [...] o texto é relegado a uma função pseudocontextualizadora. A interpretação oferece um espaço mínimo [...]. Os “exercícios de identificação de ideias, muito mais que de elaboração de ideias”, exigem do aluno uma resposta única, correta, exata.

Segundo Leite (2001, p. 17-18) o estudo de língua continua desassociado do estudo de literatura e, assim como antes, “a língua portuguesa tende a se concentrar na gramática e muitas vezes o professor ainda utiliza o texto literário para exercitá-la”. Neste sentido, Antunes salienta:

lembramos que a maior dificuldade de alguém para escrever está justamente em ter o que dizer. Ou seja, não se fala ou não se escreve bem quando não se tem o que dizer, o que fundamenta, sem sombra de dúvida, todo esse empenho por ampliar o repertório de dados e informações” (2007, p. 153).

De acordo com os PCN (1998), os textos trabalhados devem estar vinculados à vida social e cotidiana do educando. Assim, o trabalho pedagógico torna as aulas mais interessantes, agradáveis, produtivas e promove nos alunos a competência textual necessária para as relações nas diversas esferas da comunicação humana. Os gêneros textuais seguem a perspectiva sociointeracionista, que atribui à linguagem e à interação o papel de instrumentos essenciais na construção do conhecimento e na formação dos indivíduos. A concepção sociointeracionista prevê a capacidade de compreender e produzir textos (oralmente e por escrito) na língua materna, considerando o diálogo entre sujeitos como necessária para a interiorização da linguagem.

Lajolo (1998, p. 62) também afirma que todas “as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” Contudo, de acordo com Leite (2001, p. 24):

[...] o que vem acontecendo é justamente o contrário, os alunos não escrevem livremente fazem redações, segundo determinados moldes; não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida.

Mesmo que haja discussões que visam superar a concepção tradicional de literatura, leitura e saberes, para sair dessa alienação, há muito que fazer para mudar essa realidade presente nas escolas, na vida dos alunos e de toda a sociedade.

Percebe-se que, outro motivo, é o despreparo de algumas famílias que deixam a responsabilidade da educação e da formação de leitores e cidadãos críticos e participativos, exclusivamente para a escola. Muitos pais e educadores, de modo geral, não têm consciência da importância da leitura na vida e na formação de um cidadão responsável e participante do contexto social que o cerca.

Marcuschi (2002, p. 39), afirma que “ler e escrever são hoje duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independentemente do tempo médio com elas despendido e do contingente de pessoas que as praticam”. Portanto, além de incentivo e motivação, é necessário que a criança conviva e tenha exemplos de bons leitores, na família ou na escola, pois despertar o gosto pela leitura deveria ser cultivado desde cedo, na vida familiar e escolar.

Diante do que foi comentado anteriormente, há vários agravantes que levam os educandos a não gostarem de ler, como: a falta de incentivo na infância que pode ser pela situação socioeconômica da família; famílias desestruturadas; pode ser pela falta de conhecimento ou por falta de comprometimento; alguns por comodidade, o teor das literaturas que, muitas vezes, são obrigados a ler, entre outros fatores. Nesse contexto, lendo e escrevendo por obrigação, encontram dificuldade ao produzirem seus textos. Com esta falta de incentivo, a criança não é preparada para a leitura, pois o ato de ler não é valorizado. Diante disso, Pinheiro (2007, p. 89) afirma que:

a leitura deve estar presente na escola sempre, pois: se a criança e o jovem pouco vê seus professores, pais e amigos lendo, muito menos ainda lendo livros de poemas e se quase não ouve alguém lendo poemas em voz alta - nem na escola, nem em casa, nem no teatro, como esperar que eles tenham um gosto minimamente desenvolvido por este gênero?

Outro fator que os estudiosos apontam sobre a leitura é de que só é capaz de incentivar a leitura aquele professor que, no decorrer de sua vida acadêmica, pôde desenvolver uma boa relação com a leitura e que realmente gosta de ler. É nesse sentido que o professor tem um papel fundamental, pois o aluno precisa perceber que o professor é um bom leitor e que consegue passar emoções, sensibilizando-o, levando-o para a leitura de textos poéticos que tocam e despertam sentimentos no aluno. Cunha (1986, p. 95) afirma que: “se o professor não se sensibilizar com o poema, dificilmente conseguirá emocionar seus alunos”.

É compreensível, portanto, que o aluno não se interesse pela leitura. Esse interesse é algo a ser desenvolvido, é um processo de aprendizagem que precisa de estímulos. Diante disso, percebe-se a necessidade do surgimento de novas práticas pedagógicas e atividades diversificadas.

No mundo globalizado em que os meios de comunicação valorizam mais o consumismo, o individualismo, o egoísmo, o imediatismo, nada melhor do que levar aos

educandos jovens e adolescentes, uma forma mais humana em que serão explorados sentimentos e valores, por vezes, esquecidos pela sociedade. A poesia declamada, dramatizada com emoção, toca profundamente a alma, trazendo à tona sentimentos que estavam adormecidos, além de trazer e aprofundar conhecimentos, incentivar a criatividade e estimular as inteligências múltiplas, lidando com o emocional do ser humano muito pouco trabalhado no dia a dia. Fazendo este trabalho diversificado e criativo, a oralidade, a leitura e a escrita tornam-se consequência do objeto.

Segundo José (2003, p. 11), “vivemos rodeados de poesia”, ou seja, poesia é tudo que nos cerca e que nos emociona quando tocamos, ouvimos ou provamos, poesia é a nossa inspiração para viver a vida. Ainda, conforme José (2003, p. 101), “ser poeta é um dom que exige talento especial. Brincar de poesia é uma possibilidade aberta a todos.”. Então, se podemos brincar de poesia, por que não trabalharmos a poesia de forma diversificada, com sentimentos, emoções, criatividade e prazer?

A escola é o espaço propício para incentivar e proporcionar momentos para que os educandos possam desenvolver inúmeros raciocínios, possibilitando uma boa expressão e interpretação, numa linguagem cheia de sentimentos e emoções, carregada de expressividade em que quem interpreta exprime sua visão pessoal acerca do mundo. Além disso, deve dar oportunidade ao jovem e ao adolescente de expressar seu lado artístico através da poesia, música e dança.

Os adolescentes misturam o real com o imaginário; o sonho com a realidade e, juntos, mostram, através de suas criações e interpretações, suas capacidades, basta que sejam oferecidas as oportunidades. Vários autores, como Pinheiro (2002), Micheletti (2001), Frantz (1997), Cunha (1986), vêm pesquisando as questões da leitura e de trabalhos com poesia em sala de aula. Esses teóricos investigam as dificuldades que os alunos possuem de interpretar este gênero, não só pela falta do conhecimento prévio, mas também pelo pouco contato que eles têm com a poesia.

Através do trabalho com gêneros textuais (no caso do projeto apresentado no presente trabalho, a poesia), buscam-se alternativas para despertar no educando o gosto pela leitura e, além disso, formar bons leitores. Ler, conhecer e familiarizar-se com os diferentes gêneros textuais, é essencial para a vida, dentro e fora da escola.

É relevante lembrar que os conteúdos escolares não são esquecidos no trabalho com projetos. Ao contrário, eles ganham significado e sentido, são contextualizados, vinculados à realidade, trabalhados de forma mais concreta e transformados em saberes construídos. Dessa forma, permite que os educandos criem e construam o seu conhecimento por meio da pesquisa e da investigação, ao invés da simples transmissão do professor e da memorização dos educandos. Ou seja, criando, inovando e renovando o trabalho pedagógico da escola na busca de uma forma melhor de preparar os adolescentes e jovens para enfrentar sua realidade. Nessa perspectiva, contribuir no seu crescimento pessoal para mudanças significativas na sociedade.

Nesse contexto, percebe-se que um projeto educativo, comprometido com a igualdade social e cultural nos diversos níveis educacionais, tem a responsabilidade de garantir a todas as crianças o acesso à informação, à expressão e, além disso, a defender seu ponto de vista, partilhar ou construir visões de mundo e produzir conhecimentos aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

4. O que dizem os alunos?: um olhar para os dados

O questionário enviado por *e-mail* aos alunos contemplava três perguntas, que serão agrupadas e discutidas nesta seção. A primeira pergunta solicitava que o sujeito contasse

sobre a sua participação no referido projeto de leitura. As respostas obtidas foram as seguintes:

A2 Minha primeira participação no projeto foi aos onze anos, ao saber do projeto com a poesia, fiz questão de participar, mas ao mesmo tempo com receio e medo, pois nunca tinha enfrentado um palco, mas o desafio valeu a pena. Descobri em mim uma paixão enorme pela arte de interpretar em busca de algo que realmente toque as pessoas. [...]. É uma prática social interativa para facilitar a comunicação.

A1 Foi uma experiência única, muito gratificante. Declamando a poesia, vivíamos o personagem do texto [...] passando para quem assistia a parte real da mensagem [...] ao mesmo tempo tocava no sentimento e na emoção do público. A poesia através do projeto trouxe para minha vida algo muito superior do que simplesmente decorar um texto e declamá-lo em público. Ela despertou a vontade de expressar os sentimentos, tocar o coração de quem está ouvindo. Participava na conscientização e divulgação para que houvesse um número cada vez maior de pessoas envolvidas no projeto. Além disso, colaborava com os colegas nas declamações, dando opiniões de possíveis mudanças para melhor passar a mensagem.

A3 A professora explicava o objetivo do projeto[...] levávamos várias poesias com os mais diversos temas de autores conhecidos, desconhecidos. Na sala de aula líamos, trocávamos ideias. Cada um escolhia a poesia que gostaria de trabalhar. E assim começava o processo dos ensaios, observando a entonação, a desenvoltura... o fundo musical que combinaria com a poesia escolhida, o figurino de acordo com o que a poesia tratava.[...].Ajudava a preparar o cenário do palco para a apresentação que no final de cada ano era apresentado à comunidade escolar (pais, poetas, professores, alunos do nosso colégio e eram convidadas outras escolas também).

A4 Particpei do projeto durante cinco anos. E a cada ano era uma nova emoção, era como se fosse o primeiro, o entusiasmo, a responsabilidade e as expectativas eram ainda maiores. Declamava e escrevia minhas próprias poesias. Também participava de um grupo de dança para apresentar na abertura dos festivais das poesias.

A5 Sempre gostei muito de palco, de aplausos, de falar em público, de fazer parte do elenco de uma peça, de emocionar quem está assistindo, de levar algo bom pro coração das pessoas, de comover, fazer rir... De transformar um texto simples em uma surpreendente lição de vida. Inspirada produzia minhas poesias para expô-las no dia da apresentação para o público poder ler e apreciar juntamente com tantas outras que foram expostas de autoria dos próprios alunos.

Ao observar as respostas dos alunos constata-se que para eles foi uma experiência positiva e prazerosa. Além disso, houve um envolvimento e comprometimento com todo o projeto, ajudando na sua divulgação e conscientização, além do auxílio na preparação de cenários e dando sugestões aos colegas para que a mensagem da poesia fosse melhor compreendida. Perceberam que a poesia propicia o exercício da oralidade, da criatividade, da expressividade, da desenvoltura. De acordo com a afirmação de alguns alunos, a poesia faz a pessoa sentir e despertar as emoções que o autor sente.

Os alunos passaram a produzir seus próprios poemas. A partir do que expuseram em seus relatos, depreende-se o envolvimento entusiasmado e a interação dos alunos durante o projeto. Percebeu-se que o trabalho com a poesia atrelado à criatividade, de forma diferenciada foi uma maneira de deixar as aulas mais dinâmicas e proveitosas, pois incentivava os alunos a participarem com mais interesse e dedicação. Essa forma de abordagem sobre a poesia em sala de aula quebrou a rotina do dia a dia na escola que, muitas vezes, se torna cansativa ao longo do ano letivo. Neste sentido, Kleiman (2001, p. 23) apresenta que:

tanto o texto oral quanto o texto escrito tem intenções para chegar ao outro, o leitor ou o ouvinte, e quanto mais efetuada e praticada, mais o aluno estará preparado para se expressar e mais gosto terá em trabalhar com aquilo que for proposto, mesmo que sejam resumos, relatórios, preenchimentos de fichas e demais atividades comuns a seu cotidiano escolar.

Além disso, de acordo com os PCN:

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura (1998, p. 71 -72).

Diante do que foi citado nos PCN, percebe-se a importância da escola criar condições e um espaço escolar para oportunizar a leitura, promovendo a sua democratização.

Outra questão respondida foi sobre a compreensão do sujeito acerca do uso da poesia em sala de aula para despertar o gosto pela leitura. O que eles responderam foi o seguinte:

A3 Nossa, é a maneira mais incrível, pois tem as poesias curtas e práticas, tem as longas pra todos os gostos. Mesmo para quem não tem costume de ler, a poesia é um ótimo começo, porque você não consegue ler somente aquela, tem que ter a segunda, a terceira... Começa pela mais curta e quando vê, já está na mais longa é como um vício (vício saudável, é claro). Passo horas com livros, ou até mesmo no computador e nem percebo o tempo passar. Acho um estímulo muito grande, para a cultura pessoal, para o cérebro e, principalmente, para a vida.

A2 A partir do momento que você aprende e entende a poesia se torna automático o gosto pela leitura, pois você passa a criar o hábito de ler muitos temas diferenciados, tentando decifrar cada um deles e a leitura se torna o passaporte para este gosto. Não decorava a poesia, eu a entendia, a decifrava para com isso poder dar todo o meu carinho à interpretação, queria que as pessoas sentissem a poesia, que aquelas palavras realmente entrassem na vida delas, que elas vivessem aquele momento junto comigo.

A4 Uma maneira diferente de chamar a atenção das pessoas para a leitura. Sempre trabalhei na busca de trazer algo novo, que tocasse o coração das pessoas, e que através da poesia, pudessem ser lembrados valores simples, porém muito importantes que a sociedade capitalista de hoje deixa de lado.

A1 A poesia encanta as pessoas, envolve com a mensagem. Acho uma boa forma de trazer à tona o gosto pela leitura.

A5 Penso que é uma ótima alternativa de transformar algo que só no papel não cativa e na poesia ganha vida e alma!

Observa-se, nas respostas dos alunos, a unanimidade em afirmar que a poesia na sala de aula desperta o gosto, interesse e o hábito pela leitura, pois ela, quando trabalhada com emoção e com sentido, encanta e os alunos acabam se envolvendo com a mensagem que ela traz. E se envolvendo significa que ele interpreta e compreende o que está lendo, atribuindo, dessa forma, sentidos para aquilo. Busca relacionar um texto com outros textos já conhecidos. Desta forma, ele não é um leitor passivo, mas um leitor que se conecta com o texto. Além disso, adquire conhecimentos que propiciam a construção de um saber novo e passa a ter uma visão e consciência da realidade que o cerca, preparando o educando para o exercício da cidadania. Nesse contexto, os PCN afirmam que:

formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

Geraldi e Fonseca (2001) também acreditam que leitura é um processo de interlocução entre leitor/texto/autor e que o aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações por meio da intimidade com os textos.

Na última pergunta foi solicitado que os alunos escrevessem sobre os sentimentos e valores que foram trabalhados no projeto e quais teriam sido mais significativos para eles:

A2 Os valores foram imensos, a experiência, a perseverança, a paixão pelo que você faz, a força de vontade, as amizades. Tudo que fiz, aprendi e vivi durante o projeto são e serão carregados comigo para o resto da vida.[...] O fato de você se colocar no lugar do outro, de saber do que a pessoa ao seu lado está buscando, tentar sentir o que o autor da poesia está sentindo, desperta em você o espírito de solidariedade. Faz de você uma pessoa mais sensata. Este valor me toca profundamente, pois quando entrei no projeto, não imagina o quão importante isto seria em minha vida.

A4 Este projeto mexia com a emoção de todos, tanto das pessoas que trabalhavam para que ele acontecesse, quanto para os espectadores, durante sua realização. Diversos... diversos sentimentos eram despertados tais como: alegria[...]. Mas pra mim, o maior valor despertado na realização deste projeto, e o que mais me marcou, era o companheirismo, a cumplicidade, a ajuda mútua de todos os que participavam direta ou indiretamente do projeto. A felicidade ao ver a superação uns dos outros. O mais importante, os laços de amizade que lá foram construídos, e que até hoje deixam saudades a todos que um dia fizeram parte deste momento mágico.

A5 Sem dúvida, a satisfação de ensaiar na frente do espelho, de imaginar como cada coisa seria colocada no palco para dar mais vida à poesia (fundo musical, figurino, o cenário) detalhes que fizeram a grande diferença na hora da apresentação. O carinho com que as pessoas te elogiam, a atenção que elas despertam. E você sai com uma visão de mundo ampla. Só quem realmente faz parte de um projeto onde a cultura desperta mais valores, sabe o que é doação mesmo!

A1 As mensagens que eram declamadas sempre eram voltadas a algum ponto emocional das pessoas. Sempre tinha algo relacionado com o amor, felicidade, tristeza. O que tocava profundamente eram esses extremos entre a felicidade e a tristeza. Que, às vezes, se enquadravam com alguma situação já vivida.

A3 Sem dúvida nenhuma a união, compreensão, amizade, cooperação de todos os participantes, porque a gente se envolve tanto com o projeto que não tem essa de “eu vou fazer o meu” é “nós vamos fazer o nosso *show*”, e isso não tem preço. Lidar com o ser humano é muito difícil, mas foi aprendido [...]. Passamos tanto tempo juntos, criando um vínculo tão forte, que mesmo que cada uma vá para o seu caminho, aquela lembrança será eterna: o nervosismo, a ansiedade, a falta de jeito no começo e o espetáculo que damos no dia da apresentação final, é indescritível. [...] A sensação de estar lá no palco transmitindo poesia para as pessoas e não só a poesia, mas a emoção junto com ela, que nos faz viver realmente a situação e que nos proporciona muita alegria e o melhor prêmio de troca é ver as lágrimas e risos do público onde temos a certeza de que alcançamos o nosso tão esperado objetivo.

Os alunos relatam que além de desenvolver habilidades de imaginação, de expressividade, de fantasia, de criatividade, passaram, também a perceber a vida de uma forma mais poética. Foram resgatados valores, como: alegria, entusiasmo, medo, tristeza, apreensão, amor, esperança, felicidade, solidariedade, compreensão, valores familiares dentre inúmeros outros. A arte (aqui no caso, a poesia) humaniza. Se a sociedade está consciente de que a educação é a base de tudo, juntamente com a família e a comunidade escolar, necessita-se, então, de pessoas que se sensibilizem com a humanização do ser humano, para que, assim, se tenha uma sociedade mais solidária, justa e humana. Humanizar é oferecer condições de aprender a sobreviver na sociedade, além disso, é dar a oportunidade aos educandos de serem quem realmente são, com a sua individualidade, seu jeito de ser.

Neste sentido, os PCN de Língua Portuguesa (1998), consideram o texto como unidade básica de trabalho para planejar e executar as atividades em sala de aula e um mecanismo para a criança identificar pontos de vista, valores e possíveis preconceitos existentes nele e no mundo que a cerca. A autonomia da criança como sujeito responsável e participante do contexto social se torna possível a partir dessa identificação.

Nessa perspectiva, Yunes (2003) argumenta a favor da prática da leitura como uma forma de resgate da humanidade da “socialidade”, da tolerância e do diálogo entre os seres humanos, constituindo-se, assim, a verdadeira cidadania, repleta de corresponsabilidade e cooperação.

5. Considerações finais

O objetivo primeiro apresentado no início deste artigo era o de analisar o que disseram os alunos sobre a participação em um projeto de leitura denominado “A poesia como meio incentivador da leitura”. Percebe-se, a partir das respostas, a diferença significativa que o projeto operou na vida desses cidadãos. A partir do exposto nas respostas, compreende-se que várias competências foram desenvolvidas: a aquisição de hábitos e habilidades para que o nosso educando busque e construa o seu conhecimento e o aplique em situações do seu contexto cotidiano.

O que os sujeitos relatam é que com o desenrolar do projeto foram adquirindo autoconfiança, tornaram-se mais tranquilos e seguros, vencendo a timidez, perdendo o medo de se expor em público e, além disso, passaram a participar mais ativamente das aulas. Em

relação aos alunos indisciplinados, com o desenrolar do trabalho foram se envolvendo e o estudo tornou-se mais agradável e produtivo, pois se sentiram valorizados e começaram a levar as aulas mais a sério e se tornaram mais responsáveis, além de se beneficiarem com uma autoestima mais elevada.

Ao perguntar o que dizem os alunos sobre a sua participação em um projeto de leitura na escola. Depreende-se, com as discussões estabelecidas no presente artigo, que o uso da poesia na sala de aula despertou o interesse e motivação para a leitura, pois eles passaram a ler de maneira prazerosa, possibilitando a interação, o crescimento e o desenvolvimento pessoal, tendo a possibilidade de atuar com mais consciência sobre o mundo em que estão inseridos. Além disso, infere-se a relação do que traz a teoria com o que relatam os sujeitos participantes da pesquisa, que deixam implícito em seus comentários a importância da realização de projetos escolares que envolvam o trabalho com a leitura, a escrita e a oralidade de modo interligado.

Através do trabalho com a poesia foram encontrados meios que propiciaram a motivação e interesse dos educandos pela leitura, e conseqüentemente para a escrita. Um trabalho diversificado e criativo (no caso, com a poesia) ajuda a formar um leitor crítico e participativo. Portanto, os resultados positivos do projeto desenvolvido foram percebidos por todos aqueles que participaram e se envolveram nas atividades realizadas na escola. O projeto foi significativo para toda a comunidade escolar.

Referências

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Editorial, 2007.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis, Vozes: 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

_____. PCNs: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1997.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil: Teoria & Prática**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1986.

OESTE, 1987. FRANTZ, M. H. Z. **O Ensino da Literatura nas séries iniciais**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1997.

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

GERALDI, J. W. Prática de leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

JOSÉ, E. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. et al. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LEITE, L. C. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley. et al. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina. SILVA, E. T. (org). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo. Ática, 2002.

MICHELETTI, G. (Coord.) **Leitura e Construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, H.; BANBERGER, R. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

_____. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes Manzini, org. **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 82.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

YUNES, E. **Leituras, experiência e cidadania**. In: YUNES, Eliana e OSWALD, Maria Luiza (orgs.). A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LEITURA(S), RESTRITA(S), QUE QUER(IAM) GRITAR/DIZER/SER MAIS: O QUE (NÃO) ESCUTA A UNIVERSIDADE?

Aline Regina Alves de Moura¹

Resumo

Este trabalho visa a analisar as memórias de leituras escolares de professores em formação inicial. Considerando a relevância da trajetória intelectual do professor para suas práticas educacionais e o quanto ainda se faz necessário à universidade fomentar a escuta daqueles que forma. Pesquisamos acerca das histórias de leitura na infância escolar. Buscamos pontos que licenciandos consideram pertinentes para sua atuação como formador de leitores nos primeiros anos da escolaridade. Para isso, analisamos a escrita ensaística de uma licencianda em pedagogia em situação de formação inicial. O ensaio foi escrito como parte das atividades do projeto a que está vinculada, que visa desenvolver um quadro orientador da leitura na escola e retoma suas histórias de letramento na infância. Nossa análise retomará a *leitura* como interação e modo de construção do mundo (Solé, 2003; Mortatti, 2004; Amarilha, 2006). E, nesse sentido, o ensaio, como texto memorialístico, contém fragmentos importantes dos espaçotempo das memórias de leitura - o contexto adverso de leitura no ambiente familiar, os mediadores de leitura, as primeiras incursões letradas - considerados aspectos pouco prestigiados na formação acadêmica e elementos potenciais para repensar suas leituras do mundo e, ao mesmo tempo, sua atuação na formação de leitores. (CAPES/INEP - Observatório da Educação - Ed.038/10 - UFRN: CE-PPGED/CCHLA-PPGEL/CCET-PPGECNM - 2011-14|Grupo CONTAR).

Palavras-chave

Práticas de leitura; trajetórias de leitura; formação docente.

¹ Bolsista IC - Capes/INEP – UFRN.

Considerando as possibilidades que a leitura e a literatura exercem na vida de um indivíduo, como nos lembra Morin (2009), quando defende o ensino da condição humana², “É, pois, na literatura que o ensino [...] pode adquirir forma vivida e ativa, para esclarecer cada um sobre sua própria vida” (MORIN, 2009, p. 49), este ensaio pretende apresentar reflexões acerca de nossas experiências a respeito da leitura ao longo da escolaridade, para tal propósito recorreremos à algumas memórias de nossos momentos de formação escolar desde os anos iniciais do ensino fundamental até nossa formação docente inicial.

A atual condição de pedagoga, a chegada ao curso em uma universidade pública, talvez tenham sido acontecimentos e escolhas condicionados à nossa trajetória de vida, cujas marcas se entrelaçam com as aprendizagens escolares, vivências com os primeiros professores com as letras, arrependimentos, disto estão carregadas nossas memórias aqui retratadas.

Desde as primeiras séries do ensino fundamental, hoje denominadas anos iniciais, podemos destacar no contexto de nossa formação que é relevante retomar um pouco de minha história enquanto aluna dos anos iniciais. Assim, é possível lembrar que comecei a aprender, sistematicamente, *as primeiras letras*, aos oito anos de idade, quando iniciei os estudos na Escola Estadual Professora Rosa Cunha no município Touros-RN em Santa Luzia³. Era uma escola modesta, havia três salas de aula, a direção e um pequeno pátio logo na entrada. A iniciação escolar fez-me não só “encantosamente” desvendar os segredos que se escondiam por entre as letras, mas vislumbrar um outro espaço: *para além* dos muitos quintais das casas da família.

Minha família, em sua maioria, não teve acesso à alfabetização escolar. Muitos deles faziam suas *lições* no empunhar das enxadas e no debulhar dos feijões para alimentação da humilde família por volta de treze pessoas. Estranhamente ao novo mundo que adentrara as pessoas de casa não liam. Minha avó, Terezinha, mal aprendera assinar seu nome. Portanto, minhas vivências com livros, revistas, e leituras eram *infrequentes*. Mais raro ainda observar alguém lendo, desta forma, meu contexto familiar, diferente das plantações de feijão, batata e macaxeira, era pouco fecundo para que eu desenvolvesse a leitura e a escrita. Os primeiros passos nessa direção germinariam mesmo com minha chegada à escola.

Gravíssima, a ausência, de leituras e de leitores, ao redor de meu contexto familiar faz-me perceber a importância da escola e seu papel na formação de leitores, pois “não são poucas as crianças que realmente precisam da escola para ter um contato com livros e com leitores”. (FERREIRO, 2007, p. 6).

Meu aprendizado acadêmico, sobre o ensino da língua portuguesa, permite-me dizer que para formar e *encantar* o leitor iniciante é preciso que este aprenda *vendo*, ouvindo e praticando leituras a partir da observação de mediadores que realizem prazerosamente diversas e divertidas leituras, (FERREIRO, 2007, p. 5), desvendando assim, para o leitor, as maravilhas que o universo da leitura é capaz de propiciar. Pois, para ensinar a ler, antes é preciso encantar e desvendar o mundo da leitura...

Alfabetização: experiências de encantamento com as letras e com a professora

Era uma classe de 2ª série, na qual as carteiras eram como bancos de igreja, de madeira pesada, graúda e havia lugar partilhado para dois alunos, ficavam distribuídas em fileiras. Nelas foram realizadas as primeiras lições dadas pela professora (carinhosamente chamada de Dona Lalinha - diminutivo de Eulália). Lembro-me das atividades que visavam copiar do

² Aprofundar leitura acerca da condição humana no livro *A cabeça bem-feita* em referência ao final deste trabalho.

³ Nesta comunidade rural a atividade econômica principal das famílias, entre elas a minha, até os dias atuais, é agricultura com destaque para o plantio, coleta e comercialização de coco, farinha de mandioca e banana.

quadro as letras que ela escrevia, em seguida passava em cada carteira observando quem havia feito a lição e “dando visto” no caderno. Tinha minha professora como uma pessoa especial, a qual era recoberta com uma espécie de áurea de sabedoria que me fazia pensar que tudo neste mundo sobre o que eu quisesse saber ela poderia me responder...

No contexto, das experiências de ensino que vivi, na década de 1990, estas eram fortemente fundamentadas no método fonético o qual consistia em o aluno aprender primeiro as letras e sílabas, seus sons e, posteriormente as palavras e frases, com destaque para o reconhecimento das famílias silábicas (BRASIL, 1997).

No ensino das primeiras letras, as vogais, havia uma “musiquinha” a qual sempre cantava nas aulas. Lembrei-me de um trecho dela:

*“Sobe, desce e pinga, seu nome eu já li.
Que letrinha é essa ô maninha?!
I (hi), i (hi), i(hi)!”*

Também havia outra para o alfabeto completo⁴, desta canção lembro bem o ritmo, ela é cantada a partir da pronúncia do próprio nome das letras. Nesta ordem:

*“A, B, C, D
E, F, G
H, I, J, L,
M, N, O, P, Q
R, S, T
U, V, X*

Só falta a letra Z pra o alfabeto eu aprender!”

Era encantador quando alegremente cantava e escrevia o nome das letras, pois a mestra Lalinha emocionava-me ao ensiná-las por meio das músicas e isso me possibilita afirmar que aprender através de ritmos sonoros pode ser algo prazeroso. Apesar dessa afirmação, o trabalho com relação ao ensino da leitura, era parco o que considero, de fato, acabou empobrecendo minhas aprendizagens linguísticas.

Conforme nos demonstra Weisz e Sanchez (2002, p. 58) no ensino dos processos de leitura e escrita há predominância das concepções subjacente à pedagogia tradicional, cuja prática é empirista e que concebe aquelas duas ações de linguagem, como códigos. Portanto, deste ponto de vista, o “[...] processo de ensino é caracterizado por um investimento na cópia, na escrita sob ditado, na memorização pura e simples, na utilização da memória de curto prazo para reconhecimento das famílias silábicas [...]”.

Desta forma, dei-me conta que fui alfabetizada nesses moldes e que talvez tenha sido de igual forma o ensino que desenvolvi no estágio obrigatório no curso de pedagogia⁵, pois quando me deparava lá estava eu: copiando no quadro, contanto as letras e as sílabas das palavras com a turma. Terá sido uma metodologia válida?

No ensino tradicionalista, como era de se esperar, só mais tarde, depois de aprendido todo o alfabeto, é que passávamos a juntar as sílabas. No quadro a professora ensinava as *famílias silábicas* das consoantes, após escrever, com uma vereta nas mãos, ela perguntava: - um B

⁴O curioso é que as demais letras (K, Y, e W) não apareciam nas “primeiras lições”, provavelmente por não fazerem parte, oficialmente do nosso sistema alfabético brasileiro, isso ocorreu com a reforma ortográfica a partir de 2009.

⁵Ocorreu em escola pública de Natal/RN no decorrer do semestre de 2011.1, em uma turma de primeiro ano, com a colega Paula de Oliveira Neves a quem homenageio pelas preciosas trocas de experiências e aprendizagens.

com A?! E nós alunos respondíamos: BA! E assim, seguia-se por toda a manhã com as demais famílias. Exercícios de tracejado, cobrir, ziguezaguear e repetir a grafia das letras, em caderninhos de caligrafia, eram comuns e recorrentes também. Conhecidas todas as famílias do alfabeto, era hora de uma atividade, da qual gostava bastante, que consistia em exercícios de leitura por meio do livro didático, nele não havia exercícios de cobrir, mas pequenos textos, dos quais recordo-me bem de frases curtas que apareciam acompanhadas por gravuras:

*“O DADO É DO DEDÉ
O DEDO DO DEDÉ DÓI”*

Apesar de algumas pesquisas (FERREIRO, 2007; MORTATTI, 2004 et al.) lançarem críticas aos métodos tradicionais de ensino, para mim ele tinha seus encantos, talvez fosse pela forma carinhosa que D. Lalinha conduzia os ensinamentos, pois sentia vontade de ir a escola aprender mais e mais! Para mim ela sempre sabia tudo, queria fazer perguntas sobre qualquer coisa. Quando começava a aula eu observava nela cada detalhe, a voz, os gestos, a fala, era tudo tão bom!

Tais vivências permitem-me lançar um olhar de entendimento, de apropriação sobre as formas ou métodos com os quais se podem alfabetizar, o que é uma das especificidades do pedagogo. Aprofundar também nas questões da quais descreve Trindade (2010) sobre o método de bricolagem em que é possível usar metodologias “tradicionais”, desde que consciente, o estudo das estruturas linguísticas, por exemplo, faça sentido e haja um espaço propício para o avanço do aluno na aquisição da linguagem escrita, há de se possibilitar espaço(s) de leitura(s) prazerosa(s) e significativa(s) aos que dela(s) participam: tanto professores quanto alunos, pois ambos podem redescobrir, assim como eu, as possibilidades da leitura.

Devorando um saboroso mundo

É emocionante e curioso rememorar a alegria que era descobrir aos poucos que juntando as relações entre a escrita, por meio das letras, têm com os sons que saem de nossas bocas! Lembro-me dos expressivos sorrisos que com vontade saltitavam de mim ao aprender: que as letras D e A juntas representavam o som que saía da minha boca -/d/a/ e que quando “juntava” com D e O podia ler: DADO! Foi simplesmente fantástico!

Em nossas carteiras tínhamos que, de pé, ler em voz alta para toda a turma o texto do DADO DO DEDÉ. Para mim era o máximo exibir, com frondoso sorriso nos lábios, a mais nova habilidade que acabara de adquirir! Queria mostrar a todos que já conseguia ler. E nas muitas viagens à capital, Natal, brincava de ler tudo o que via pela frente: placas das lojas, cartazes, outdoors, etc. Assim, explorava o mundo rico das letras, mesmo que sendo em contextos extraescolares, pois é no meio social que percebemos os usos e funções da escrita (MORTATTI, 2004).

Algumas lições de leitura, referentes a dois textos literários, ficaram marcados em minha memória: o poema: A chácara do Chico Bolacha (Cecília Meireles) e a fábula: A Galinha dos ovos de ouro (Esopo) os quais eu devorava por diversas vezes ao longo do dia, pois os considerava por demais engraçado e triste, respectivamente. Lia e relia, alegremente, encantando-me com as palavras engraçadas que o texto contava-me...

Aproximações e distanciamentos do ler... Boas notas, escassas leituras

Os escassos poemas e fábulas que li davam-me momentos de prazer e fruição os quais alegremente desfrutava. Todavia, estagnei nessas e outras parcas leituras. Apesar da meiguice

de minha professora e de ler haver no livro didático textos literários que poderiam ser explorados, esporadicamente fizera muitas leituras deles em sala de aula, o que nos demonstraria e alimentaria o prazer.

Cursei a terceira série na Escola Estadual José Porto Filho, situada em Rio do Fogo/RN, quando, já aos dez anos, deixei de morar com minha avó materna e voltei ao colo e cuidados de minha genitora. O contexto do novo espaço escolar mudara pouco - não havia biblioteca - apesar das boas notas que a disciplina de língua portuguesa proporcionara. Outra vez, eram escassas as leituras de fato. Isto tornara incipiente o desenvolvimento competente desse processo, dado que “como ocorrem com outras aprendizagens não se realiza de um dia para outro, nem se consegue o domínio de uma vez para sempre” (SOLÉ, 2003, p. 67).

Minha nova professora, D. Mundica, era exigente, rigorosa e às vezes mal humorada, ensinava-me sobre sujeito, adjetivos, orações gramaticais. Não guardo nenhuma recordação dela realizando leitura em sala de aula. Sua metodologia estava permeada por muita cópia no quadro, pouca leitura (restrita aos conteúdos gramaticais contidos nos livros didáticos), desuso da literatura. Apesar do jeito carrancudo da minha nova professora, havia em mim ainda um apressado pelo ensinar, talvez vivesse ainda em mim resquícios da figura doce de D. Lalinha, a qual inspirava-me a brincar de escola em casa com as amiguinhas.

Já no ano seguinte havia um professor do qual o nome não me recordo, mas de uma coisa lembro bem: a forma como estimulava seus alunos a escrever. Ele nos solicitava redações e mais redações. E, sempre falava que deveríamos encher de detalhes o texto da redação. E ao falar isso eu fitava os meus olhos para ele por alguns minutos tentando entender como faria o que ele pedira. – “Então será preciso escrever cada detalhe professor?! Até mesmo as bolinhas que havia no meu biquíni quando estava jogando?!”(perguntava eu). E ele sorria dizendo que sim. É possível que isso influencie até hoje a forma como escrevo.

Com a mudança de cidade veio também um presente, minha mãe deu-me um quadro escolar, com isso comecei a brincar de ser professora, e o ofício lúdico, rendeu-me uma aluna particular tive a oportunidade ensinar à minha vizinha. Janaina aprendeu as primeiras letras comigo, em minha casa. Ensinava-lhe as vogais, as consoantes e por último as sílabas. Além de ditados de palavras. Exerci a função de professora. Seria possível que nessa situação usei a mesma forma com a qual fui sendo alfabetizada?

Enquanto aluna do Ensino Médio tive a oportunidade de ensinar um primo, que tinha necessidades especiais, por meio de exercícios para cobrir letras tracejadas, primeiro as vogais, minha prática “docente” se repetia...

Conforme sonhara um dia passei a morar em Natal/RN, em 2000, com minha avó paterna. E, após a última etapa do hoje Ensino Básico, como de fato, ao longo de minha escolarização não me saíra bem com a matemática optei por um curso que exigisse pouco dessa matéria, uma vez que me sentia insegura com relação aos números. Decidi prestar um segundo exame de seleção: desta vez para pedagogia na Universidade a qual sou vinculada hoje. Um segundo motivo foi à baixa concorrência no processo seletivo. Com contexto acadêmico, a partir de 2008, a leitura começou a fazer parte, constantemente, da minha vida.

As experiências pelas quais passei, ao longo da infância, adolescência de certa forma prenunciou meus passos e caminhos ao longo de minha trajetória de vida e iniciação profissional.

Ao chegar à universidade me deparei com muito(s) textos, era um universo no qual não *me reconhecia muito bem*. Senti-me um pouco perdida, uma vez que a leitura deixara de ser prática constantemente. Todas as disciplinas cobravam leituras intensas. Porém, aos poucos, fui me adaptando ao novo mundo. Relembrando as primeiras disciplinas, elas foram me convidando a “mergulhar” no curso, que discutiam e apresentavam ideias dentre as questões que iam surgindo como o que é aprender? Como se aprende? O que é educação? Como ela

surge? Hoje percebo o quanto esses primeiros questionamentos, a partir das disciplinas, foram impactantes para pensar e assumir minha profissão enquanto professora.

Na academia um dos primeiros aprendizados foi redescobrir *o prazer em ler*, apesar dos textos fundamentais do curso não serem literários como indica em seus estudos Amarília (2006), fui construindo afeição pelos textos acadêmicos. A prática que fora motivo de tanta alegria e descoberta na infância fora retomada: a busca pela leitura se enveredava por trilhas que contribuísse com conhecimentos à vida, não somente com intuito de aprender conteúdos acadêmicos, os quais possuem certo grau mecânico, o qual a universidade, por meio dos trabalhos, exige.

Para (in)concluir

De posse destes momentos vividos, com a leitura e com a escrita, permito-me afirmar que o ensino que pretende ampliar as capacidades e possibilidades, que o ato de ler potencializa, deveria priorizar o trabalho com textos literários. Aproveitar o desejo infantil pela leitura de contos, poemas, fábulas, poesias, histórias (SOLÉ, 2003, p. 73), seria um dos caminhos. Hoje, após leituras durante a minha formação inicial, percebo o quanto esse procedimento é importante para despertar, motivar, incentivar de forma prazerosa o leitor infantil em formação inicial a de alguma forma ler. Esta constatação pode ser o limiar, de hoje em diante, rumo a uma prática alargada daquela que desempenhei durante o estágio obrigatório.

Penso que, se um trabalho sistematizado com os textos literários tivesse sido cultivado, talvez o meu interesse fosse maior com relação à leitura, pois raras vezes fora estimulada a ler, além das horas dos exercícios escolares que aqui relatara. Uma alfabetização sem muitas leituras de textos reais fraquejou a faísca que como leitora iniciante acabara acender. Não fosse a academia reviver o desejo pela “linguagem” da leitura, como uma professora de português ensinará seus alunos o prazer da leitura de textos?!

Meu desejo é de que, em minha história, queria que tivessem sido mais recorrentes e abundantes as leituras, mas em sendo ínfimas foram relevantes, pois foram elas as que ressurgiram nas lembranças e na memória acionadas para o ato da escrita deste trabalho, revelando assim, seu papel fundante na construção da história de vida das pessoas.

Referências

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. In: **Memorial acadêmico**: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Natal, RN: EDUFRN, 2011. 264p. (Coleção pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação) Serie Escritas de Si.

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; CÂRAMA, Sandra C. Xavier da; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação e ensaios autobiográficos tecidos com laços intergeracionais. In: **Memórias e memoriais**: pesquisas e formação docente. BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 286p. (Coleção pesquisa (auto)Biográfica ∞ Educação).

LEITURA(S), RESTRITA(S), QUE QUER(IAM) GRITAR/DIZER/SER MAIS: O QUE (NÃO) ESCUTA A...

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadoras/PROFA. **Documento de Apresentação**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Equipe Interlegis. **Reforma Ortográfica da Língua Portuguesa**. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>>. Acesso em 30 de julho de 2011.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESPE, 2004

SOLE, Isabel. Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada! In.: TEBEROSKY, Ana [et. al]. **Compreensão da leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRINDADE, Iole Faviero. Não há como alfabetizar sem método. In: ZEN, Maria Isabel H. Dalla; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs). **Alfabetizar**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEIZ, Telma; SANCHEZ, Ana. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando eles não têm consciência delas. In: _____. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002. p. 55-63. (Série: Palavra de Professor).

RELEITURAS DE POE EM SÉRIES TELEVISIVAS CONTEMPORÂNEAS

Isabella Santos Mundim¹
Rosa Maria Santos Mundim²

Resumo

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, dizia Luís de Camões sobre as contínuas transformações por que passam, inevitavelmente, o mundo e a humanidade. Essa afirmação, entretanto, não se aplica aos leitores de narrativas de mistério e policiais de todos os tempos, que revelam mais interesses em comum do que se poderia supor. Edgar Allan Poe não poderia prever, ao criar no século XIX o detetive Auguste Dupin, que estratégias usadas por seu personagem para solucionar crimes deixariam traços até hoje, tanto em livros, como também em filmes e séries televisivas. Nos três contos em que é protagonista, Dupin destaca-se por usar de lógica e observação ao avaliar os fatos, analisar o caráter dos criminosos e, assim, conseguir “ver” além das aparências, enquanto a polícia se perde num emaranhado de buscas e falsas pistas. Tais marcas se fazem presentes nas séries policiais analisadas neste trabalho e exibidas, atualmente, com sucesso de público. Também os modernos e excêntricos investigadores Patrick Jane, Spencer Reid e a delegada, Brenda Johnson, auxiliados por equipes de homens e mulheres igualmente competentes, mostram que solucionar mistérios continua a ser (para alegria dos leitores) uma questão de inteligência e sagacidade.

Palavras-chave

Releituras; séries televisivas; leitores.

¹ UnilesteMG.

² UnilesteMG.

O cenário: Filadélfia. A época: abril de 1841. Numa revista que ele edita (*Graham's Magazine*), Edgar Allan Poe publica “The Murders in the Rue Morgue” e inaugura uma tradição literária cujo apelo é indiscutível (RACHMAN, 2009). Poe, que até então escrevera poemas, estórias de horror e resenhas e ensaios, desenvolve uma narrativa de crime e mistério que lhe garante a paternidade da literatura policial na acepção moderna. Sem a pretensão de inventar um gênero, ele inova assim mesmo e esboça um modelo para caracterização e enredo que atravessa os séculos para capturar a imaginação do público contemporâneo.

A fórmula, imortalizada naquele primeiro conto (“The Murders in the Rue Morgue”) e nos dois que seguem (“The Mystery of Marie Rogêt” e “The Purloined Letter”), é simples. Um narrador anônimo, amigo próximo do protagonista, relata os eventos que sucedem. Curiosamente, tal narrador prefacia cada um dos relatos com observações acerca da personalidade e do caráter do protagonista, além de descrever, vez por outra, a rotina que eles compartilham. Ao protagonista, o narrador lhe dá o nome de Chevalier C. Auguste Dupin. De família ilustre mas destituído de fortuna, Dupin vive modestamente do patrimônio que lhe resta. Sem as “ambições mundanas” típicas dos jovens cavalheiros, sem o “desejo de refazer os seus bens”, seus dias são de reclusão, na companhia de jornais, magazines e livros e de seu único amigo (POE, 1978, p. 115). Excêntrico e genial, as distrações comuns não lhe interessam. Ele se diverte de outra maneira: gosta de solucionar mistérios, de “desemaranhar as coisas”, de “[pôr] em jogo o seu talento” (POE, 1978, p. 111). Disto trata o enredo padrão, composto do registro de um crime / da introdução de um mistério, da análise dos dados pertinentes, da resolução do caso e da elucidação do método.

Presente nos três contos que Dupin protagoniza, a sucessão de eventos sustenta a narrativa de enigma clássica e as suas variações, além de informar a construção do personagem detetive. Há tanto tempo em circulação, o enredo e o personagem paradigmáticos fazem parte do patrimônio cultural de muita gente, que lhe reconhece aspectos independente de ser (ou não) leitora de Edgar Allan Poe. Num revés reminescente da invenção do detetive antes da crítica literária cunhar o termo³, os leitores e os espectadores de hoje consomem a ficção policial de várias vertentes na ignorância de um autor e de uma obra fundadores, que servem de referência. Na literatura e no cinema, nos quadrinhos e na televisão, são muitas as homenagens, explícitas ou sutis. Dentre essas, destacam-se três séries televisivas norte-americanas, todas em produção⁴.

A primeira é *The Closer*, um drama policial que estreia em 13 de junho de 2005 no canal TNT. Criada por James Duff e co-produzida pelo mesmo em companhia de Greer Shephard e Michael M. Robin, *The Closer* versa sobre o cotidiano da Delegada-Chefe Brenda Leigh Johnson, comandante da Divisão de Crimes Prioritários (Major Crimes Division) do Departamento de Polícia de Los Angeles (LAPD). A série inicia no seu primeiro dia de trabalho na capital californiana: recém-chegada de Atlanta, Georgia, Brenda soluciona um caso de assassinato a despeito das intrigas do Chefe da Divisão de Roubos e Homicídios (Capitão Taylor) e dos atritos com o esquadrão que chefia. Essas dificuldades, que ela enfrenta no episódio piloto, não desaparecem; vão atormentá-la durante toda a temporada. As autoridades -- que desejavam o cargo para si e acreditavam que a promoção lhes cabia --

³ A esse respeito, Anthony Lejeune declara o seguinte no seu prefácio para *The Dupin Mysteries* (2010): “... to call Dupin a 'detective' is to beg a number of questions. The word itself had not been invented when the first of the three stories about him appeared, and any talk about 'detective fiction' requires a debate over definitions. (...) Poe never thought of his Dupin stories in such a way. He called them tales of 'ratiocination'”(p. 10 -11).

⁴ Todas as informações acerca das séries *The Closer* (2005 - presente), *Criminal Minds* (2005 – presente) e *The Mentalist* (2008 – presente) decorrem de consulta ao material de divulgação oficial, de autoria dos estúdios produtores e dos canais de exibição. Cabe observar, ademais, que quem assina este texto é espectadora assídua das séries desde a estreia delas no país.

transformam-se em antagonistas. Ao mesmo tempo, um ou outro detetive mina a sua liderança e critica o método que ela emprega.

Ao fim de 13 episódios, aqueles que a subestimaram reconsideram. A evidência é incontestável: Brenda resolvera todos os mistérios que lhe apresentaram, capturara criminosos e fizera justiça. Para tanto, ela se valera de um talento extraordinário. Interrogadora nata, tudo é pista para ela. Na sala de interrogatório, sua percepção aguçada dá conta de cada gesto e palavra. As nuances não lhe escapam; ela lê o suspeito e expõe a sua culpa, manipula-o até a confissão. Aqui, o sotaque caipira e o charme sulista disfarçam uma inteligência atroz e uma determinação inabalável. Apelidam-na de Scarlett O'Hara e Brenda, tal qual a heroína famosa, não mede esforços para realizar os fins – investigativos – que traçou para si.

Nisto, nesse fazer do desafio intelectual e do jogo analítico o que ancora a caracterização da Delegada-Chefe, os roteiristas de *The Closer* atualizam Dupin e encenam Poe para um público novo. De Poe, adotam ainda o arcabouço narrativo, que vai determinar a natureza episódica da série de TV. Logo, toda semana, a Divisão de Crimes Prioritários depara-se com um caso misterioso. Toda semana, os investigadores do esquadrão combinam habilidades e esforços para decifrar um enigma. Toda semana, Brenda testa a sua faculdade peculiar e estabelece o verdadeiro estado de coisas, demonstra “que quase todos os homens, para [ela], [têm] janelas em seus peitos” (POE, 1978, p. 116).

Um projeto criativo similar subjaz a elaboração de uma outra série. Esta é *Criminal Minds*, no ar desde 22 de setembro de 2005, com exibições semanais no canal CBS. Colaboração entre um ex-policia de Chicago (Edward Allan Bernero) e produtores hollywoodianos (Jeff Davis e Mark Gordon), a série retrata o trabalho de uma equipe da Unidade de Análise Comportamental (Behavioral Analysis Unit, ou BAU) do FBI. A cada episódio, essa equipe de especialistas viaja pelo país e ajuda nas investigações de crimes de caráter hediondo. O programa começa com a seleção do caso da semana, de responsabilidade da agente federal Jennifer “JJ” Jareau. É ela quem faz a triagem das consultas e determina a tarefa dos colegas, além de gerenciar a relação deles com as autoridades locais e controlar a circulação de informações. Depois disso – do primeiro contato entre o BAU e quem pediu-lhes ajuda – os demais agentes mobilizam todo o seu conhecimento para salvar a vítima e capturar o criminoso. Durante os 40 minutos restantes, eles travam uma batalha contra o tempo, estudando as evidências, traçando o perfil psicológico do autor, analisando o comportamento dos suspeitos.

No encalço de assassinos em série (serial killers), esses “raciocinadores” identificam-se com o intelecto do seu oponente, pensam ao modo do predador que perseguem (POE, 1978, p. 222). Aqui, atuam feito Dupin: este, numa ocasião memorável, adapta o seu método à capacidade do infrator. Sabe-o um “homem genial sem princípios” e procede de acordo (POE, 1978, p. 231). Usa de subterfúgios análogos; engana-o tal qual ele enganara a polícia parisiense; recupera a carta roubada via uma estratégia ousada. Colocar-se no lugar de um outro astuto (ou monstruoso), entender a lógica que informa as suas ações, antecipar-lhe os movimentos – esta é a medida do talento e do sucesso deles, do detetive amador de Poe e dos agentes federais da televisão. Liderados por Aaron Hotchner e David Rossi, os *profilers* Derek Morgan, Emily Prentiss e Spencer Reid dão conta da engenhosidade do malfeitor e emulam essa sensibilidade alheia diariamente. Os cinco, tanto quanto os psicopatas e sociopatas que analisam, são as “mentes criminosas” do título, capazes de imaginar horrores e de sentir empatia por aqueles que o cometem.

Daí deriva o desajuste de alguns dos agentes, que sacrificam a vida privada em prol da carreira. Desses, quem mais sofre no decorrer da série é Spencer Reid. Mais jovem do grupo aos 27 anos de idade, bacharel (BA) em Psicologia e Literatura, doutor (PhD) em Matemática, Química e Engenharia, Reid é o “gênio residente” da BAU. Por conta da sua formação singular, é ele quem examina mapas e documentos afins e produz os perfis geográficos

necessários. É da alçada dele, também, avaliar a grafia dos suspeitos e a sintaxe dos seus textos, a fim de esclarecer questões acerca da psicologia desviante. Sua memória eidética / fotográfica é mais um diferencial: em vários momentos, ele se vale dela e introduz uma informação relevante para a solução do mistério. Tal “inteligência excitada”, entretanto, tem sua contrapartida (POE, 1978, p. 117). Reid, à imagem e semelhança de investigadores de outrora, é uma figura exdrúxula: ignorante de trivialidades, ele não sabe conversar sobre assuntos que não domina e, quando fala acerca do que lhe interessa, assim o faz (quase) à revelia do seu interlocutor. Além disso, vive na **expectativa** de cair vítima da esquizofrenia, doença que acomete sua mãe e a reduziu à invalidez.

No mesmo canal de TV (CBS), outro personagem cujos demônios o atormentam protagoniza uma série policial. Seu nome: Patrick Jane, personagem-título de *The Mentalist*. Ex-trapaceiro, Jane faz fortuna através de meios fraudulentos. De “uma *agudeza* que parece sobrenatural às pessoas comuns”, ele supera-se no expor e aproveitar-se da vulnerabilidade alheia, demonstra maestria na manipulação de pensamentos e comportamento (POE, 1978, p. 111). Por muito tempo, convence os crédulos de que é um médium vidente, e converte-se em uma celebridade televisiva. Seu sucesso, porém, coloca quem ele ama em risco. Depois que ele caça de um criminoso (cognome Red John) em rede nacional, este retalia e mata a sua esposa e filha. Deste ponto em diante, Jane aposenta-se da trapaça e da fraude e faz *mea culpa* via trabalho investigativo. A Agência de Investigação da Califórnia (California Bureau of Investigation, ou CBI) – que tem jurisdição sobre os assassinatos que Red John perpetra – contrata – o na condição de consultor independente e vai dispor de seu talento dentro dos limites da lei. Sob a supervisão da agente Teresa Lisbon, ele colabora com a equipe que ela comanda, composta de Kimball Cho, Wayne Rigsby e Grace Van Pelt.

Cumprir notar que o narrador dos contos de detetive de Poe antecipa em 167 anos o *modus operandi* desse investigador. Um trecho, em particular, ilustra bem o procedimento que Jane emprega:

O que é necessário é saber *o que* observar. Nosso jogador não se limita unicamente ao jogo (...) Examina a fisionomia de seu companheiro (...) Observa a maneira de distribuir as cartas (...) Nota todas as variações que se operam nas fisionomias à medida que o jogo prossegue (...) Uma palavra casual ou inadvertida, o modo acidental com que cai uma carta ou é ela virada (...) a contagem dos pontos e a ordem de sua colocação; o embaraço, a hesitação, o entusiasmo ou o receio – tudo isso proporciona, à sua percepção aparentemente intuitiva, indicações quanto ao verdadeiro estado de coisas. As primeiras duas ou três rodadas tendo sido jogadas, conhece perfeitamente o jogo de cada um e, a partir de então, lança suas cartas com tão absoluta precisão como se os outros jogadores tivessem as suas cartas com as faces voltadas para ele. (POE, 1978, p. 113-114)

A metáfora do jogo, que usam para descrever o método de Dupin, continua relevante. Jane transforma toda oportunidade de consultoria em uma “gincana” intelectual; é um jogador inveterado. Quando desvela um enigma ardiloso, ou desmonta uma maquinação criminosa sofisticada, ele decifra sinais feito quem participa de uma brincadeira. Todo charme e sorrisos quando lhe convém, o protagonista é um *show man* por excelência: cada semana, ele ocupa o centro do palco e encena os seus “truques”, para o benefício das autoridades policiais para quem presta um serviço. Ora condescendente, ora irônico, ora dissimulado, ele lê, naqueles dados que inventaria, um universo de significados – remonta a trama inteira a partir dos signos que amealha, enquanto disfarçava a sua jogada e adivinhava a alheia.

The Mentalist, *Criminal Minds* e *The Closer* têm então, no seu elenco de personagens, alguns herdeiros legítimos do detetive de Poe. Mas não é só isto que as une. As séries,

diferenças à parte, retomam narrativas pertencentes ao mesmo gênero, com enredo e temática comuns. As três, com exceção de um ou outro episódio de caráter excepcional, vão tratar da prática de um crime e da resolução de um mistério, com foco num determinado estilo de investigação. Nisto consiste, tudo indica, o apelo da fórmula: no fato de que a personalidade / psicologia de uma pessoa ficcional pode pregar o método e (re)inventá-lo de novo, imaginá-lo intrigante e atraente para um público contemporâneo. Edgar Allan Poe, portanto, faz-se imortal na e para a TV, seu legado a salvo nas revisões que a tela pequena veicula.

Referências

CRIMINAL Minds. Criação: Jeff Davis. Produção: Mark Gordon; Edward Allan Bernero. Intérpretes: Joe Mantegna; Thomas Gibson; Paget Brewster; Shemar Moore; Matthew Gray Gubler; A. J. Cook; Kirsten Vangness. Direção de fotografia: Greg St. John. Roteiro: Jeff Davis; Erica Messer; Chris Mundy; Debra J. Fisher; Edward Allan Bernero; Simon Mirren; Andrew Wilder; Jay Beattie; Dan Dworkin; Oahn Ly; Rick Dunkle; Breen Frazier; Holly Harold. Música: Marc Fantini; Steffan Fantini; Scott Gordon; Mark Mancina. [S.]: Buena Vista Home Entertainment; ABC Studios e CBS Studios - EUA c2007. 06 DVDs. (1009 min.), widescreen, color., legendado.

THE Closer. Criação: James Duff. Produção: James Duff; Greer Shephard; Michael M. Robin. Intérpretes: Kyra Sedgwick; J. K. Simmons; Corey Reynolds; Robert Gosset; G. W. Bailey; Tony Denison; Jon Tenney. Direção de fotografia: David A. Harp. Roteiro: James Duff; Mike Berchem; Adam Belanoff; Steven Kane; Michael Alaimo; Duppy Demetrius; Ken Martin; Leo Geter. Música: James S. Levine. [S.]: The Shephard / Robin Company; Warner Bros. Television - EUA c2005. 04 DVDs. (600 min.), widescreen, color., legendado.

THE Mentalist. Criação: Bruno Heller. Produção: Bruno Heller; David Nutter; Charles Goldstein. Intérpretes: Simon Baker; Robin Tunney; Tim Kang; Owain Yeoman; Amanda Righetti. Direção de fotografia: Geary McLeod. Roteiro: Bruno Heller; Ashley Gable; Andi Bushell; Gary Glasberg; Erika Green; Eoghan Mahony; Ken Woodruff. Música: Blake Neely. [S.]: Primrose Hill Productions; Warner Bros. Television - EUA c2009. 06 DVDs. (998 min.), widescreen, color., legendado.

LEJEUNE, Anthony. Foreword. POE, Edgar Allan. *The Dupin Mysteries*. London: Capuchin Classics, 2010. p. 9 – 13.

POE, Edgar Allan. *Histórias extraordinárias*. Trad. Breno Silveira e outros. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

RACHMAN, Steven. Edgar Allan Poe and the Origins of Mystery Fiction. *The Strand Mystery Magazine*, Birmingham, MI. Disponível em: <http://www.strandmag.com/html/strandmag_poe.htm>. Acesso em: 30 set. 2009.

EDUCAR NA VIDA: ENTRELAÇANDO PARCERIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Luciana Soares Muniz¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal relatar um trabalho inovador realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia-MG. Em minha trajetória profissional, tenho percebido como é fundamental a participação da família no processo ensino-aprendizagem dos alunos no cotidiano da escola. Desta forma, organizei este trabalho tentando descrever e relatar como se configurou e se concretizou o projeto “Parceiros na Escola” que envolveu professora, alunos e familiares, em busca de um processo de ensino-aprendizagem significativo para a criança. Portanto, como professora e pesquisadora na área da Educação, reconheço que este projeto teve uma repercussão positiva no cotidiano da sala de aula, pois buscou valorizar a diversidade dos saberes e as variadas experiências e vivências que cada família levou para a escola, em que se rompeu com a hierarquização dos conteúdos, sendo respeitados os ritmos e tempos de aprendizagem, bem como a heterogeneidade da sala de aula. Houve, ainda, uma elevada motivação nos alunos para aprenderem e assim um verdadeiro trabalho em equipe na sala de aula, tornando o aprendizado um momento coletivo na turma.

Palavras-chave

Aprendizagem; família; escola; afetividade.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília/UnB e professora na área de Alfabetização Inicial na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/Eseba-UFU.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo principal, relatar um trabalho inovador realizado em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental (alunos de 7 e 8 anos) da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – MG. A referida escola atende aproximadamente 700 alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) egressas de diferentes bairros da cidade de Uberlândia/Minas Gerais.

Em minha trajetória profissional, tenho percebido a importante responsabilidade que é, para nós educadores, o processo de alfabetização das crianças. Tal processo necessita ser pensado e analisado buscando ações que, de fato, contribuam para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e por isso mesmo contextualizado para as crianças do Ensino Fundamental, criando a necessidade da leitura e da escrita no cotidiano (VIGOTSKI, 2009).

Sempre me preocupei com a distância entre os conteúdos trabalhados diariamente pela escola e as vivências dos alunos nos diversos espaços da sociedade. Num ato desconexo que envolve este ensino fala-se da “[...] realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos [...]” (FREIRE, 2011, p. 79). Esta inquietação me levou a perceber que as crianças de 7 e 8 anos, nos vários diálogos em sala de aula, traziam como referência principal suas vivências familiares. Diante desta realidade, em minha experiência escolar, tenho percebido como é essencial a participação da família no processo ensino-aprendizagem dos alunos no cotidiano da escola.

Frente a este cenário, me encontrei com as seguintes questões: Como aproveitar esse vínculo no processo ensino-aprendizagem? Por que gastamos tanto tempo para ensinar conteúdos de forma pouco interessante para a criança e que, muitas vezes, ficam restritos à escola e não chegam a influenciar a vida cotidiana dos alunos? Nessa fase tão importante da alfabetização, como tornar a família parceira efetiva desse processo?

Diante destas questões, organizei o presente texto tentando descrever e relatar como se configurou e se concretizou o trabalho que envolveu professora, alunos e familiares.

Ensinar e aprender: entrelaçando saberes

O projeto teve início mediante uma conversa com meu grupo de alunos, uma turma de 25 crianças, sobre o que pensavam sobre a possível participação de pelo menos um de seus familiares em uma tarde na escola. A reação dos alunos me sensibilizou mais ainda em relação à necessidade dessa parceria com a família, pois as crianças ficaram surpresas ao saberem que seus familiares poderiam trocar alguma experiência com a turma e, assim, observei que as crianças atribuíam à escola a responsabilidade de ser a única instituição capaz de educar.

Após este diálogo, observei que os alunos passaram a relatar mais sobre as atividades desenvolvidas por seus familiares mais próximos e que tinham relação com os diferentes conteúdos que estávamos aprendendo. Compreendi, então, que a parceria com a família poderia contribuir em vários aspectos da formação do educando e não só com os aspectos cognitivos, mas também afetivos e sociais, na unidade e complexidade que permeia o afetivo e o cognitivo na constituição da pessoa (VIGOTSKI, 2009).

O apoio dos alunos e suas expectativas foram impulsionadores de cada ação que eu deveria realizar para concretizar nossos interesses. Por meio de reunião com os familiares e dos diálogos das próprias crianças com eles, busquei construir junto à família uma proposta

de trabalho conjunto: FAMÍLIA/ESCOLA para o ano letivo. O trabalho foi ganhando forma e se configurando nas várias vozes dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, pude elaborar com as crianças um projeto denominado “Parceiros na Escola” que se baseava no interesse de aprender dos alunos e nas possibilidades dos familiares em participar deste processo. O projeto contou com as seguintes etapas, as quais se interrelacionam:

1º Passo – Construindo o projeto com os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem

Uma vez consolidada a importância de trazer a família para vivenciar o espaço-tempo da escola, para iniciarmos o projeto Parceiros na Escola, utilizei os momentos de reuniões e atendimentos individuais às famílias e os momentos cotidianos de sala de aula para apresentar, construir a proposta e ouvir as possíveis sugestões quanto à organização e viabilidade do projeto a ser realizado ao longo do ano letivo.

2º Passo – Sondagem – Fazer um levantamento dos eixos de interesse dos alunos e familiares

Em uma sondagem, realizada por meio de diálogos com os familiares e alunos, pude descobrir que as atividades profissionais, bem como algumas experiências, apresentavam estreita relação com as vivências e conteúdos desenvolvidos em sala. Com a sondagem foi possível verificar uma aproximação que alguns temas apresentavam entre si e diante deste dado foi possível o trabalho em grupo de alguns familiares para preparação da atividade a ser realizada com os alunos.

3º Passo - Planejar com os familiares e alunos as atividades a serem desenvolvidas na escola

Após a etapa de sondagem e diante das temáticas a serem abordadas com os alunos iniciei a preparação, junto aos familiares, das atividades a serem realizadas com a turma. Aproveitamos os momentos de atendimento aos familiares ou mesmo por email, telefone, recados escritos, para planejarmos o tempo de aula, recursos materiais bem como os objetivos e metodologias a serem desenvolvidas ao longo da atividade. Discutimos os conteúdos trabalhados naquele ano de ensino e o que cada temática poderia contribuir com o aprendizado dos alunos.

4º Passo – A Aula

Cada aula foi organizada e estruturada de acordo com a singularidade de cada familiar e da turma como um todo. Além da temática “Corpo Humano” o projeto pode ser ampliado para outros eixos de interesse da turma: Educação para o Trânsito; Matemática (Jogo Caça ao Tesouro – Adição; Vendas - Sistema Monetário e organização de uma festa de aniversário); Caligrafia (diferentes tipos de letras); Curiosidades do Japão (alimentação e escrita); Curiosidades do Inglês (nomes de frutas e numerais); Música (com temáticas sobre o Corpo Humano); Meio Ambiente (Aula campo) e Curiosidades sobre o Exército.

5º Passo – Avaliação da turma e da família do momento vivenciado

Ao final de cada aula, professora, alunos e familiares, relatavam como havia sido aquele momento de aprendizado. Após a aula conferida pelo familiar o aluno escolhia a forma como gostaria de registrar aquele momento e assim, a turma toda registrava de acordo com a

escolha do colega. Contamos com registros diferenciados tais como: desenho, gráfico, poesia, elaboração de letra de música, texto, relatório, recorte e colagem, dentre outros. Cada familiar registrava também por escrito o que significou para ele aquele momento.

Considerações finais

Foi, sem dúvida, com as experiências das crianças no espaço extraescolar e na própria escola, que conseguimos, professora, familiares e estudantes, concretizar uma aprendizagem significativa que teve uma aplicação real no dia a dia de cada um. Assim, eu e os parceiros na tarefa de ensinar, conseguimos relacionar o que é ensinado na escola com as vivências mais próximas das crianças e assim, (re)significar o que é aprendido.

Nos momentos das aulas com os familiares, observei como fator primordial para uma educação significativa: a afetividade. As crianças demonstraram emoções diversas e satisfação de ter alguém de sua família na escola trazendo uma contribuição e isso foi registrado por meio de filmagens e fotos que revelam a singularidade do momento vivido. Conferindo lugar essencial à afetividade, Pino (mimeo) ressalta que “[...] São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo” (p. 130-131).

Ao final do trabalho e diante da satisfação de aprender dos alunos bem como das avaliações positivas dos familiares, solicitando mais participação na escola após terem vivenciado aquela experiência, pude perceber o quanto precisamos acreditar em nossas ideias e inovar a escola. Este projeto foi, sem dúvida, uma autoformação, pois o aprendizado que deixou para mim significou acreditar e concretizar uma educação na vida e não para a vida (FREIRE, 1983).

Como professora e pesquisadora na área da Educação, reconheço que este projeto teve uma repercussão positiva no cotidiano da sala de aula, pois buscou valorizar a diversidade dos saberes e as variadas experiências e vivências que cada família trouxe para a escola. A hierarquização do conteúdo foi quebrada, foram respeitados os ritmos e tempos de aprendizagem, um respeito à heterogeneidade da sala de aula, abordando temas. Houve, ainda, uma elevada motivação nos alunos para aprenderem e assim um verdadeiro trabalho em equipe na sala de aula, tornando o aprendizado um momento coletivo na turma.

Referências

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50. ed., 2011.

PINO, Angel. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, (mimeo).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

OS (DES)CAMINHOS DAS PERCEPÇÕES DE SI MESMO NA RELAÇÃO SER HUMANO-MUNDO DESPERTADAS A PARTIR DAS LEITURAS DE ALBERTO CAEIRO EM UMA SALA DE EJA

Rafael Caetano do Nascimento¹

Resumo

Minhas primeiras experiências com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi quando passei a integrar o Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA): práticas e desafios, da UNESP – Rio Claro. Neste projeto pude vivenciar uma educação onde os sujeitos se encontram com o propósito de compartilhar experiências, saberes, impressões e, assim, aprender. O projeto, então, me aparecia como um espaço interessante para o desenvolvimento de uma atividade de leitura coletiva; mas explorar a leitura no ambiente escolar também me chamava à atenção. Por indicação da Maria Rosa, orientadora do projeto e de minha pesquisa, entrei em contato com a Escola Estadual Celeste Calil. Foi quando conheci, também, uma atividade cultural e educativa chamada Tertúlia Literária Dialógica, desenvolvida pelo Núcleo NIASE da UFSCAR. Assim, após o convite, a turma da sétima série da EJA dessa escola, aceitou desenvolver a Tertúlia Literária através da leitura do livro Poemas Completos de Alberto Caeiro. A tertúlia permite o espaço para que as pessoas possam expressar suas ideias, percepções e pulsações. Os registros para a pesquisa foram gerados a partir de uma câmera filmadora e da transcrição dos acontecimentos dos encontros. Desse movimento nasceu a pesquisa intitulada A construção dos (des)caminhos nas relações ser humano – sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA, da qual trago algumas ressonâncias para o presente trabalho.

¹ Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus Rio Claro – racanascimento@gmail.com.

Introdução

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.
(Azevedo, 1999)*

Ao considerar que a leitura não se resume apenas ao ato de decifrar palavras, mas que se expande a toda essa dimensão que o poeta descreve acima, pode-se dizer, também, que todas as pessoas sabem ler além das palavras.

Sabedor dessa capacidade dos sujeitos, busquei, como educador, realizar uma atividade de leitura que valorizasse o diálogo, as experiências dos/as educandos/as, suas leituras do mundo e a comunhão de saberes ao invés de uma fala centralizada apenas no educador. Neste sentido realizei a pesquisa intitulada “*A construção dos (des)caminhos na relação ser humano - sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caetano em uma sala de EJA*”, da qual trago algumas reflexões e experiências que irão compor o presente trabalho.

E para que você, leitor ou leitora deste trabalho, adentre um pouco do que foi esta pesquisa, começarei a contar, primeiramente, como me tornei um educador na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesses relatos não deixo de lado as reflexões acerca do meu (re)fazer-me educador-educando.

Primeiros passos: encontro com a educação de jovens e adultos e a leitura dentro da sala de aula.

É através deste – do diálogo – que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. (FREIRE, 2005, p.78)

Ao meu ver, esta fala de Paulo Freire ilustra bem o trabalho realizado pelo Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA): práticas e desafios, da UNESP, desenvolvido no câmpus de Rio Claro.

No projeto, onde tive minhas primeiras experiências com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pude vivenciar uma educação que valoriza os sujeitos em seu amplo aspecto quando estes se encontram no propósito de se educarem. O diálogo sempre presente, a valorização da experiência e da diversidade permitia um espaço sincero para a comunhão de saberes.

Nas aulas, não é o educador o narrador central. As diferentes vozes ali presentes ganham vida através das histórias contadas por cada educando/a. São essas narrações que disparam atividades diversas, entre elas, a leitura e a escrita.

Quando entrei para o projeto, já carregava um interesse em promover uma leitura coletiva do livro “Poemas Completos de Alberto Caieiro”, de Fernando Pessoa. Ao perceber que a história de vida dos/as educandos/as se assemelhava, em alguns aspectos, com a história de vida de Alberto Caieiro, pensei em realizar com uma das turmas do projeto uma atividade de leitura que valorizasse a reflexão e o diálogo entre os participantes.

Esta atividade deu origem ao trabalho “EJA – ALBERTO CAEIRO – IMAGINAÇÃO – DIÁLOGOS QUE (SE) INVENTAM.”, apresentado no 1º Congresso de Educação de Jovens e Adultos: Práticas, Políticas e Desafios – 10 anos de PEJA, em Marília, no ano de 2010.

Mas a exploração de novos espaços me chamava a atenção. Foi quando Maria Rosa, coordenadora do PEJA e orientadora da pesquisa, propôs realizar a leitura dos poemas em uma turma de EJA na Escola Estadual “Celeste Calil”, localizada no bairro Novo Wenzel, na periferia de Rio Claro.

Por essa época me deparei com uma atividade cultural e educativa chamada Tertúlia Literária Dialógica, a qual é desenvolvida pelo Núcleo NIASE/UFSCAR (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa/Universidade Federal de São Carlos) e coordenado pela professora Roseli Rodrigues de Mello, por meio de parcerias com instituições ou projetos educacionais, culturais e sociais.

Assim, enquanto conhecia a escola e procurava saber da disponibilidade das turmas em participar da atividade, comecei a pesquisar e estudar a respeito das Tertúlias Literárias Dialógicas. Minha intenção, então, era a de desenvolver a tertúlia com alguma turma da escola.

Mas antes de contar como foram as leituras e o que elas dispararam, vou contar como acontece a tertúlia e em que ela está embasada.

A trilha de uma leitura: Tertúlia Literária Dialógica

Segundo Mello et al. (2004, p.2): “a Tertúlia Literária Dialógica surgiu em 1978, na Escola de Educação de Pessoas Adultas de La Verneda de Sant-Martí, em Barcelona, Espanha. Foi criada por educadores, educadoras e participantes.”

Quanto ao que consiste a Tertúlia, a autora e demais autores explicam:

Consiste na leitura dos clássicos da literatura universal e é baseada no diálogo, não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto. (MELLO et al., 1004, p.1)

Para um primeiro entendimento de como acontece a dinâmica da atividade, trago algumas palavras de Ramón Flecha:

La tertulia literaria se reúne en sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan e conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada un trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven solo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida a concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder. (FLECHA, 1997, p.17-18)²

A metodologia da Tertúlia Literária Dialógica é a da Aprendizagem Dialógica, conceito elaborado pelo Centro de Investigação Social e Educativa (CREA), da Universidade de Barcelona. De acordo com Mello (2003, p.451), “tal conceito implica princípios que se articulam nas formulações teóricas para permitir descrever o que, na prática, se dá como uma unidade”. Os princípios são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças.

Diálogo igualitário: Flecha (1997, p.14) explica que no diálogo igualitário professores e alunos aprendem igualmente, pois as pessoas constroem suas interpretações com base nos argumentos colocados. “El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan.”³

Inteligência Cultural: todas as pessoas têm inteligência cultural e, por isso, são capazes de participar de um diálogo igualitário. As pessoas não são mais ou menos inteligentes do que outras, mas possuem inteligências distintas devido à diversidade de vivências em ambientes (in)comuns. As inteligências podem ser demonstradas de diferentes maneiras em diferentes contextos desde que existam oportunidades para demonstrá-las (FLECHA, 1997, p.20-21).

Transformação: a partir do diálogo igualitário, com base na inteligência cultural, os sujeitos sofrem transformações, as quais podem alcançar desde aspectos pessoais – da

² Houve a preocupação em manter as citações em espanhol para que as palavras originais não fossem alteradas. As traduções destas citações, feitas pelo autor, se seguirão em notas de rodapé. A primeira tradução assim se apresenta:

A tertúlia literária dialógica se reúne em sessão semanal de duas horas. É decidido conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas leem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento escolhido para ler em voz alta e por que lhe é especialmente significativo. O diálogo se constrói a partir dessas contribuições. Os debates entre opiniões diferentes se resolvem só por meio dos argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Se não chega a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura, não há nada que marque a concepção certa ou errada em função de sua posição de poder.

³ O diálogo é igualitário quando considera as diferentes contribuições em função da validez de seus argumentos, ao invés de valorizá-las pelas posições de poder de quem as realizam.

maneira de se colocar no mundo e suas relações com ele – até aspectos sociais e culturais (MELLO et al., 2004, p.3).

Dimensão Instrumental: as leituras, os diálogos e as reflexões proporcionam a desenvolvimento da aprendizagem instrumental, pois há o compartilhar de diferentes conhecimentos – recursos estilísticos de uma obra, acontecimentos históricos e pensamentos filosóficos a eles relacionados, por exemplo (FLECHA, 1997, p.34).

Criação de sentido: para Flecha (1997, p.35), a aprendizagem dialógica é um dos melhores recursos para superar a perda de sentido que Weber diagnosticou em nossa sociedade. Esta perda provém, principalmente, da substituição de ambientes comunitários por sistemas burocráticos, os quais foram colonizando o mundo do trabalho, político, social, espiritual e até mesmo os aspectos mais íntimos. Um ensino que busque uma contribuição positiva para este quadro deve valorizar a solidariedade, visto que ela abre caminhos para a superação desta perda de sentido. O sentido ressurgue quando as interações entre as pessoas são dirigidas por elas mesmas. (FLECHA, 1997, p.36)

Solidariedade: a solidariedade pode ser encontrada nas tertúlias a partir de ações solidárias dos condutores da atividade com as pessoas em situação de exclusão ao priorizar sua participação. Assim, a atividade não pretende impor uma verdade, mas promover a aprendizagem conjunta entre todas as pessoas (MELLO et al., 2004, p.3-4).

Igualdade de diferenças: a aprendizagem dialógica é baseada na igualdade de diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver de forma diferente (FLECHA, 1997, p.42).

Assim, na Tertúlia Literária Dialógica não há uma fala centralizada, não há comentários que sejam melhores ou piores; há o diálogo em que cada pessoa pode dar sua contribuição (FLECHA, 1997, p.19) sendo respeitada e valorizada por isso. Neste sentido, vale “[...] menos o discurso crítico sobre as obras do que a prática de uma leitura cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo.” (GOULEMOT, 1996, p.107)

Segundo Mello (2003, p.450), “a ideia é tomar a leitura como território da união de diferentes conhecimentos (os do mundo da vida e os do sistema), caminho construído entre homens e mulheres de diferentes idades, formação, procedência e etnias.” Este território concretiza-se à medida que o diálogo se dinamiza.

Assim, com base nos princípios da Tertúlia Literária Dialógica foi que a turma da 7ª série da EJA, na Escola Estadual “Celeste Calil”, leu os poemas de Alberto Caeiro.

Após convidá-los a participar da leitura e explicar como ela iria acontecer, a turma se mostrou receptiva e aceitou o desafio. Para os/as educandos/as, o livro – Poemas Completos de Alberto Caeiro – não era algo familiar e, além disso, a biblioteca da escola não dispunha de exemplares suficientes para todos/as. A maneira encontrada para driblar a situação foi confeccionar um material de modo a que tivessem acesso aos poemas do livro.

Material em mãos. Cada um disposto à sua maneira: enquanto alguns nem queriam olhar para o livro sobre a mesa, outros já o folheavam. Com certa timidez, uma educanda iniciou a leitura do primeiro poema do livro; a tertúlia começava.

Caminhando pelas trilhas da Tertúlia Literária Dialógica: diálogos, experiências e possibilidades

Nos quatro encontros que tivemos para a leitura dos poemas, concordamos em realizá-la conjuntamente com o grupo, ou seja, durante a própria atividade. Como explica Giroto e Mello:

A cada semana, se decide quantos capítulos ou páginas serão lidos para a próxima semana, estimulando-se que cada participante destaque um trecho

que gostaria de comentar com os demais (lê o trecho em voz alta e explica o sentido significativo para sua vida, que o levou a querer compartilhá-lo com os/as demais). Em outros momentos, a leitura é realizada no próprio grupo, conjuntamente. (GIROTTO & MELLO, 2007, p.5)

Assim, a cada leitura e impressão compartilhada, as pessoas percebiam o que estava acontecendo e a atividade ganhava o seu dinamismo. A cada encontro novas leituras, impressões e discussões. O material de estudo foi gerado a partir da gravação e transcrição de cada um desses encontros⁴ - nos limites deste texto, trago algumas delas.

Permitir e proporcionar o diálogo, a expressão, a percepção: de si, do/no/com (o) outro, do/no/com (o) mundo.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91)

Após a leitura do *poema I*, a educanda Ana Clara⁵ destaca o seguinte trecho e dá início ao compartilhar de impressões e reflexões:

Pensar incomoda como andar à chuva

Em seguida faz a seguinte pergunta: “Por que ele escreve aqui: ‘Pensar incomoda como andar na chuva’? Eu queria entender por que ele escreve isso. O pensamento será que é como... é isso? Como andar a chuva? Tipo assim, como a chuva passa o pensamento também... não é isso que ele quis dizer?”

Murilo, outro educando da turma, faz o seguinte comentário: “Não. O pensamento é ótimo porque tudo o que você faz é através do pensamento. Se o seu sistema psicológico te lança um pensamento, então é porque você tem ele guardado no coração, aí você não suporta. Aí aquilo vai lhe dar um sistema de vida melhor ou pior... Depende de como você vai agir.”

Ana Clara: “[...] mas tem pensamento que às vezes não é bom; a mesma coisa que andar na chuva.”

Flávia: “No calor é gostoso né?!” (andar na chuva)

A discussão não se encerra com uma conclusão, e sim com um acordo entre todos em continuar com a leitura. Assim, passamos para o segundo poema do livro.

Murilo destaca o seguinte trecho:

Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe por que ama, nem o que é amar ...

⁴ As transcrições originais podem ser encontradas no trabalho “A construção dos (des)caminhos na relação ser humano – sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA” (NASCIMENTO, R. C., 2011, p.42-68).

⁵ Afim de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, todos os nomes verdadeiros foram alterados por nomes fictícios.

Neste destaque, Murilo chama atenção para o amor: “Você tá diante de seus colegas dizendo eu te amo. Mas será que você ama de verdade? [...] Mas se você for olhar bem o que diz esse texto aqui, você não sabe o que é amar porque você não descobriu nem dentro de si próprio o que é amar. [...] Porque se nós amar nós mesmo, aí nós sabemos descobrir no nosso próximo como amar ele. Por isso que tá falando aqui: ‘eu não tenho filosofia: tenho sentidos...’ Por exemplo, você não é sábio, você não é pedagogo, um formado em teologia, mas você tem os sentidos que pode guardar muitas coisas desse mundo que leva você a pensar. [...] e quando a gente for explicar um texto não é só chegar e falar um pouquinho; você tem que dar o exemplo, porque não adianta você dizer que me ama e lá fora querer arrancar meu pescoço. Você tem sentido pra guardar junto.”

A sala pareceu gostar da fala de Murilo. Alguns acompanhavam a explicação dizendo um baixinho e enfático “é verdade”. Assim, as leituras foram acontecendo ao longo dos encontros. Mas nem sempre todos concordavam com algumas opiniões, o que “esquentava” as discussões.

O *poema IV* não teve trechos destacados, mas houve uma continuação da discussão em torno do amor. Em meio às vozes, surge a de Aline:

“Eu não amo ninguém não. A única pessoa que eu amava já se foi... meu filho. E eu não amo mais ninguém não. É sério. [...] Eu amei tanto que ninguém conseguiu retribuir o amor que eu tinha. Fui muito boba, agora nem sou trouxa mais. É essa minha opinião.”

Murilo responde: “É difícil, professor, porque o amor é fogo que arde e não se vê, é ferida que dói e não se sente.” Com esta fala Murilo consegue quebrar com um silêncio pesado na sala e todos se descontraem dizendo ser ele um poeta.

No terceiro encontro lemos o *poema XXIV*, do qual o educando Vitor destacou o seguinte trecho:

Isso exige um estudo profundo

Segue fazendo o seguinte comentário: “Pra mim ele quer dizer isso aqui ó (neste instante faz um gesto mostrando que se refere àquele espaço naquele momento). Formemo um grupo pra estuda, então pra mim tá sendo um estudo profundo. Por exemplo, a professora fez as perguntas, se a metade desiste pega a mochila e vamos embora ou vamos escrever na lousa. Agora, isso aqui é um estudo profundo, cada um tá ouvindo a opinião de cada um.”

Ana Clara acrescenta: “[...] todo mundo fala aquilo que entendeu e quem não entendeu procura entender aquilo por meio do que outro falou.”

Vitor termina: “E pra quem não quiser, é um estudo da desaprendizagem. Ah, eu vou lá e não vou olhar pra ele; aí já é um estudo de desaprendizagem. Se tiver vontade, um vai ensinar pro outro.”

Um dos últimos poemas lidos foi o *poema XXXVI*, do qual a educanda Patrícia destaca o seguinte trecho:

Penso nisto, não como quem pensa, mas como quem respira,
E olho para as flores e sorrio...

Comenta o seguinte: “Ele olha para as flores e sorri. Será que elas sorriem para ele? Com certeza né? Eu acho que sim, elas também... eu falo porque eu cuido das minhas florzinhas. Eu acordo cedo e a primeira coisa que eu faço, antes de tudo, é molhar elas pra ver elas mais alegres. E a gente tem que conversar com elas. [...] A minha professora, desde o primeiro ano, falava que a gente tinha que conversar com as flores. Tudo é seres vivos. Então se você ficar alegre, você começa a alegrar elas.”

Vitor continua: “Mas em tudo tem que ter um diálogo, porque se não tiver o diálogo como você vai dar sequência? Você tá cuidando bem, você tá tendo um diálogo com ela. E hoje na vida não existe nada melhor do que o diálogo. Você tendo o diálogo, você tá aproveitando o máximo. Tira o diálogo... acabou.”

Até a leitura do último poema, não houve um fechamento acerca do que o autor “queria dizer” com seus escritos, pois não há verdade absoluta nas interpretações. Na tertúlia, o sujeito é entendido como agente de sua aprendizagem, e não objeto da docência. Constrói significados a partir da realidade em que vive (FLECHA, 1997, p. 75).

Assim é que posso dizer que foram encontros para ler literatura, ler o mundo, ler a si mesmo e ao outro. Por isso, trago agora algumas primeiras reflexões acerca da atividade.

Observando as pegadas da trilha: algumas reflexões...

La cita que afirma que los libros tienen compañeros de destino reza: [...] “El destino de los libros depende siempre del entendimiento del lector”. El antiguo poema, según también nos dice Manfred Fuhrmann citando a Richard Heinze, “apela, en el lector, a una persona presente”. (WALSER, 2006, p.34)⁶

Cada leitor e cada leitora que fez seus comentários, seja em voz alta ou em silêncio para si mesmo/a, precisaram atender a um chamado do livro, que é o de estar presente; estar atento a si mesmo durante a leitura. Nesta presença é que conseguem levar as palavras de um texto a diferentes lugares; por isso que o destino do livro é um trabalho do leitor e não somente de seu autor.

Assim, quando se compartilha as impressões geradas por um texto, inicia-se o movimento das leituras: de si, do mundo, das palavras:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2009, p. 20)

A Tertúlia Literária Dialógica tem como primeiro princípio o diálogo igualitário, o qual permite que as falas das pessoas sejam igualmente respeitadas devido à validade de seus argumentos. Assim, foi possível perceber que as pessoas falavam sobre suas vivências, suas opiniões, seus gostos e desgostos; traziam na fala elementos da inteligência cultural. Estas trocas podem ter despertado algo que acredito estar próximo do que Flecha coloca:

El diálogo igualitario lleva a saltar muros culturales. [...] Las personas que al principio se consideran incapaces de comprender las obras clásicas van descubriendo que no sólo las entienden sino que también elaboran nuevas interpretaciones. Entonces se sienten capaces de participar en los procesos de aprendizaje literario⁷. (FLECHA, 1997, p.26)

⁶ A citação que afirma que os livros têm companheiros de destino reza: “o destino dos livros depende sempre do entendimento do leitor”. O antigo poema, segundo também nos disse Manfred Fuhrmann citando Richard Heinze, “apela, no leitor, a uma pessoa presente”.

⁷ O diálogo igualitário leva a pular muros culturais. [...] As pessoas que a princípio se consideram incapazes de compreender as obras clássicas vão descobrindo que não somente as entendem senão que também elaboram novas interpretações. Então se sentem capazes de participar dos processos de aprendizagem literária.

A leitura desperta os saberes e é capaz de quebrar com muros sociais, culturais e de exclusão. O pensamento de que para ler e entender literatura é preciso ter longa formação acadêmica é superado e, assim, o diálogo entre os leitores e leitoras se intensifica, dinamiza e aprofunda. “No diálogo encontra-se a estratégia de construção social [...]; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjetividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens.” (GERALDI, 2003, p.65)

Durante a Tertúlia, foi possível ver as leituras de mundo dialogando com os poemas e, quando expressadas, dialogando com as outras pessoas do grupo. É possível existir no diálogo um movimento dialético constante, de sempre renovação do eu no mundo: “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 2005, p.91).

Não é possível descrever e afirmar o que aconteceu com cada um logo após as leituras. Mas “às vezes basta uma experiência local para abrir um campo de ação à operatividade dos praticantes, para fazer eclodir seu dinamismo.” (CERTEAU, 1996, p.340) Assim, as leituras, suas inter-relações e as contribuições feitas por cada um podem fazer eclodir as percepções de si mesmo no mundo e dar a propulsão necessária às ações transformadoras. Porém, não posso afirmar quando essa percepção pode eclodir no sujeito.

Da poesia, da leitura e dos diálogos conseguimos trilhar diversos caminhos e deixar uma série de pegadas ainda a serem observadas com mais cuidado e atenção. Mas já foi possível, ao menos para mim, perceber as múltiplas potencialidades de um texto quando compartilhado e sua capacidade de despir o mundo.

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta. [...] Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (BARTHES, 2001, p.18)

Referências

BARTHES, R. **Aula**. 9ª edição. São Paulo: Cultrix, 2001.

AZEVEDO, R. **Dezenove poemas desengonçados**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

CERTEAU, M. de; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras – el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Barcelona: Paidós, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GERALDI, J. W. **Paulo Freire e Mikahil Bakhtin. O encontro que não houve**. In: FERREIRA, N. S. A. **Leitura: um cons/certo**. 1 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

GIROTTI, V. C.; MELLO, R. R. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras.** In: 30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT10-3819--Int.pdf>.

GOULEMOT, J.M. **Da leitura como produção de sentido.** In: CHARTIER, R.; Práticas da Leitura. 1 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p.107-116.

MELLO, R. R. et al. **Tertúlia Literária Dialógica.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <http://www.ufmg.br/congext/>.

MELLO, R. R. **Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica.** Revista Contrapontos – Revista de Educação do Vale do Itajaí, vol. 3, n. 3, set./dez., 2003, p.449-457.

NASCIMENTO, R. C. **A construção dos (des)caminhos na relação ser humano – sociedade despertadas a partir das leituras de Alberto Caeiro em uma sala de EJA.** Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2011.

WALTER, M. **Sobre la conversación con uno mismo.** Barcelona: Laerte, S.A. de Ediciones, 2006.

REFLEXÕES SOBRE LITERATURA E SEU ENSINO: UM GRITO QUE NÃO PODE CALAR!

Eisler Alves Ferreira Neves¹
Estela Natalina Mantovani Bertolotti²

Resumo

O presente artigo apresenta reflexões a respeito de literatura e seu ensino, buscando compreender qual o lugar ocupado pela disciplina escolar hoje e como este espaço foi se modificando ao longo da história. Também procura evidenciar alguns pontos conflitantes que envolvem o ensino de Literatura atualmente, estigmatizado por uma história que o configura como parte de um ensino elitista, mas que tem resistido ao longo da história da educação no país como uma disciplina indispensável pela relevância da literatura como arte. O artigo objetiva tornar claras as incoerências que resultam na privação ao aluno do conhecimento literário. O estudo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, aponta que a escolarização inadequada da literatura realizada ao longo dos anos tem prejudicado a formação do leitor literário e que, embora muitos reconheçam sua importância, o processo de desvalorização que se instaurou tem contribuído para sua quase eliminação nos currículos, o que resultaria num retrocesso, uma vez que não oferecer ao aluno o acesso à literatura implica em contrariar o princípio de democratização do ensino.

Palavras-chave

Literatura; ensino; disciplina escolar.

¹ UEMS.

² UEMS.

Introdução

Houve um tempo em que a Literatura³ era tão prestigiada que representava um sinal distinto de cultura. A disciplina fazia parte da formação burguesa humanista, originária das clássicas Retórica e Poética, gozando de *status* privilegiado ante as outras disciplinas, devido à tradição letrada de uma elite que governava a nação. Os tempos mudaram trazendo o desenvolvimento das técnicas de produção mais eficazes à sociedade industrializada. A competitividade do mercado capitalista e a imposição da mídia geraram a mudança de valores centrados no individualismo e no utilitarismo. Buscando atingir uma educação que se adequasse aos novos tempos, com o modo de produção capitalista ditando as relações sociais, o ensino tecnicista impôs-se estagnando as disciplinas humanistas. Com isso o ensino de Literatura foi perdendo espaço nos programas curriculares.

Hoje com a discussão sobre a permanência do ensino da disciplina Literatura nos currículos escolares e com o ensino de língua materna encarando a literatura como um modo discursivo entre vários (o científico, o coloquial, o jornalístico etc.), o contato com o texto literário tem sido minimizado. Caberia então uma reflexão sobre o lugar ocupado pela literatura na escola e a necessidade de reformulação de certos valores que vigoram na educação brasileira a respeito da Literatura e seu ensino.

O presente artigo aborda algumas reflexões emergidas a partir da pesquisa *História do ensino de Literatura em Mato Grosso do Sul*, em desenvolvimento desde agosto de 2011 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sob orientação da Professora Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti, também vinculada aos projetos de pesquisa: *História do ensino de Língua Portuguesa em Mato Grosso do Sul (1977-2008)* e *Memória da escola primária em Paranaíba/MS (1946-1971)*⁴.

Tal pesquisa enquadra-se no campo da “História das Disciplinas Escolares”, o qual se constitui em um novo campo de estudos que visa a investigar as transformações ocorridas ao longo do tempo em uma determinada disciplina.

Como afirmam Lopes e Galvão (2001, p.55):

Influenciado, sobretudo pelos trabalhos realizados no âmbito da história cultural, o estudo das disciplinas e dos saberes escolares tem sido considerado fundamental para melhor compreender o papel dos contextos culturais na definição daquilo que deve ser ensinado na escola e, por outro lado, o papel da escola na produção e na reelaboração do conhecimento, principalmente através dos processos de didatização.

Santos (1990) salienta que a História das Disciplinas Escolares representa uma resposta ao predomínio das tendências que interpretam a educação principalmente em função da estrutura econômica, política e social:

Essa nova área de estudos, no campo da sociologia do currículo, tem como objetivo explicar a emergência e evolução das diferentes disciplinas escolares. Além disso, investiga também a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e nos métodos de ensino. (SANTOS, 1990, p. 21-22)

³ Utilizarei a inicial maiúscula ao referir-me à disciplina Literatura, e minúscula, para o fenômeno literário.

⁴ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

No percurso da pesquisa têm surgindo indagações, descobertas e observações. Este artigo objetiva refletir sobre algumas delas, tendo como principal foco de interesse a compreensão da importância da literatura e o papel desse ensino nas escolas brasileiras. Para isso utilizou-se a pesquisa bibliográfica.

1. A necessidade da literatura

É inquestionável a importância da literatura para a vida de qualquer pessoa, uma vez que, por meio dela pode-se alcançar liberdade de pensamento, pois ela desenvolve a criatividade humana e leva a refletir sobre o indivíduo e a sociedade, propiciando, segundo Lígia Cademartori (1987, p.60), “[...] a superação dos limites de uma visão condicionada e apresentando novas perspectivas de interpretação [...]”, permitindo a “ordenação de novas experiências”, o que leva o indivíduo a refletir sobre si e sobre a sociedade. A literatura concentra funções indispensáveis para a vida, dentre elas, está a de libertação das limitações físicas não só por permitir a ampliação das experiências pessoais como também a vivência de outras, transcendendo o que nos circunda, rompe, desarticula, extrapola, fragmenta em nossas várias perspectivas e nos projeta para outros universos. Segundo Cosson (2006, p. 17), pela experiência literária, somos capazes de vivenciar nosso próprio mundo e também o do outro pela materialidade da palavra que se torna em nós e para nós, instrumento de compreensão do mundo.

[...] É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

O crítico Antonio Candido (1995, p. 175) ressalta que “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente.” E continua:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. (CANDIDO, 1995, p.175)

Candido (1995) reafirma a importância da literatura como arte e também como meio de instrução e educação, pois, sendo instrumento de comunicação e de interação social, ela cumpre o papel de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma sociedade, levando seu leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição perante a realidade, assim a literatura auxilia no processo de transformação social, a partir do momento em que sensibiliza o leitor e desperta nele o senso crítico, ampliando sua visão de mundo e conscientizando-o sobre seu papel enquanto sujeito em formação/sujeito formador.

Coelho (2000, p. 24), ao refletir sobre a linguagem literária, afirma que “[...] a Literatura é um autêntico e complexo exercício de vida, que se realiza com e na linguagem – esta complexa forma pela qual o pensar se exterioriza e entra em comunicação com outros pensares”.

Para Jauss (1994), a função da literatura está no efeito libertador, fruto do seu caráter social. Na interação texto-leitor, este pode reconhecer-se no outro, rompendo, assim, o seu individualismo e, conseqüentemente, promovendo a ampliação dos seus horizontes e da sua visão de mundo, nas palavras de Jauss (1994, p. 52):

A experiência da leitura logra libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida, na medida em que o obriga a uma nova percepção das coisas. O horizonte de expectativas da literatura distingue-se daquele da práxis histórica pelo fato de não apenas conservar as experiências vividas, mas também antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social, rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura.

Nesse sentido, a leitura do texto literário evidencia seu papel social, porque o leitor pode ampliar as possibilidades de amadurecimentos individual e intelectual e, por conseguinte, compreender melhor a si e ao mundo.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 52), que regulamentam o ensino da Literatura no Brasil, há o seguinte posicionamento:

Nesse mundo dominado pela mercadoria, colocam-se as artes como meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência decorrente natural; como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio, sobretudo, de humanização do homem coisificado; esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos.

2. A disciplina Literatura

A preocupação com a democratização do ensino apregoada em campanhas pela “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos” ocasionou o aumento do número de escolas públicas ampliando o acesso à instrução aos que, por muito tempo, estiveram à margem do saber institucionalizado, porém este aumento quantitativo não representou qualitativamente a democratização almejada. A Lei nº 5.692/71, sinalizando bem os tempos em que foi elaborada, obrigava o ensino médio a um caráter profissionalizante, com o objetivo de formar mão-de-obra semi-especializada para o mercado que se abria. A promessa burguesa de educação para todos culminou na disseminação de um ensino medíocre endereçado às camadas populares contrastando com aquele destinado aos filhos dos dirigentes da sociedade.

Sander (1985), ao analisar a Educação do século XX à luz da *teoria dos sistemas*, esclarece que:

[...] no sistema educacional existe um *fluxo de entradas* provenientes da sociedade que depois de passar pelo *processo de transformação* regulado pela *administração da educação* em função dos *objetivos educacionais*, resulta num *fluxo de saídas* para a sociedade. [...] As *saídas* do sistema educacional são os resultados do *processo de transformação das entradas*

provenientes da sociedade. De acordo com os postulados da teoria dos sistemas, para que o sistema educacional possa sobreviver é necessário que os resultados do processo educativo satisfaçam as expectativas estabelecidas pela sociedade sob forma de *objetivos educacionais*. Os resultados incluem o número de pessoas que passam pelo sistema; o desempenho estudantil no aspecto cognitivo, social, político, psicológico, físico e espiritual; a socialização e a criatividade; enfim, o desenvolvimento sócio-econômico e o progresso científico e tecnológico da sociedade. (SANDER, 1985, p. 37, 39,40)

Nesse contexto, caberia indagar: qual seria o espaço da Literatura numa escola concebida como “[...] um sistema, uma máquina, uma indústria em que as pessoas e suas ideias e conhecimentos são *processadas* ou transformadas como *insumos* e *produtos*”? (SANDER, 1985, p. 53). Num sistema que busca o alcance de critérios e metas de eficiência, objetividade e neutralidade, qual seria o motivo de se ministrar Literatura?

Considerando-se que o ensino adotado, com a intenção de “tirar o país do atraso”, era um ensino profissionalizante, diretivo, cuja pedagogia tecnicista apagava consideravelmente as disciplinas humanísticas, houve a ausência de documentos referentes ao ensino de Literatura, o que demonstra que havia sido extinta ou incorporada a, então denominada, Comunicação e Expressão. Segundo Chagas (1980, p.150), o Núcleo Comum das Disciplinas do então 2º grau era composto por três eixos, sendo: Comunicação e Expressão, com as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (2º grau), Educação Artística e Educação Física; Ciências (Matemática, Física, Química e Programas de Saúde) e Estudos Sociais (Geografia, História, O.S.P.B. e Ed. Moral e Cívica).

Alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 entrou em vigor significando um grande avanço para o ensino no país. Afloraram-se as discussões e reflexões a respeito do ensino de Literatura, a partir das reformas curriculares, como se pode verificar nos objetivos a serem alcançados pelo ensino médio (Art. 35):

- I) consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- II) preparação básica para o trabalho e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (LDBEN, 1996)

Percebe-se que, se o Inciso I diz respeito ao ensino médio como preparatório para o ensino superior e o II refere-se a ele como terminalidade, o Inciso III, por sua vez, engloba os dois anteriores, ou seja, a escola deverá ter como meta o desenvolvimento do humanismo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, não importando se o educando continuará os estudos ou ingressará no mundo do trabalho.

Assim, o ensino de Literatura visaria, sobretudo, ao cumprimento do Inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio pela referida lei.

3. O acesso à literatura e a democratização do ensino

Tornam-se oportunas as palavras de Antonio Candido sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Assim sendo, levando-se em conta não somente os avanços ou transformações do saber acadêmico, mas também o papel da escola em todo processo, seria pertinente observar que o papel formador e humanizador atribuído à literatura por meio da escola tem se cumprido cada vez menos, ou pior, como observa Soares, “[...] a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, [...] como resultado de uma pedagogização [...] mal compreendida, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o.” (SOARES, 1999, p.22).

Também Magnani (2001), em *Leitura, Literatura e Escola*, pioneira pela ousadia em desmistificar a situação da leitura especialmente literária nas escolas brasileiras, questiona a utilização da leitura escolarizada que “[...] acaba moldando e imobilizando o gosto do leitor, tendendo a torná-lo consumidor da trivialidade literária, cultural, histórica e política.” (MAGNANI, 2001 p.42)

Para Cosson (2006, p. 21), há uma enorme discrepância entre a literatura trabalhada no ensino fundamental e no ensino médio:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia. [...] como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas. [...] No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos de autores [...]. (COSSON. 2006, p. 21)

O fato é que, como disciplina escolar, o ensino de Literatura está sujeito a diversas teorias pedagógicas, literárias e linguísticas, cujas discussões ainda permanecem à margem das salas de aula e sua normatização, expressando o posicionamento teórico de seus autores e o contexto histórico e social em que foram elaborados, ora a consideram uma disciplina autônoma, ora a incluem na disciplina de Língua Portuguesa, como bem observou Coutinho, já em meados dos anos de 1970:

Dado que a matéria literária é fundida no ensino de linguagem, torna subsidiária do mesmo. Portanto não há interesse especialmente literário no ensino de literatura. [...]. O ensino da linguagem visa a capacidade de usar a língua como instrumento de comunicação, enquanto o da literatura pretende acentuar o aspecto estilístico e moral da obra e desenvolver hábitos não profissionais de leitura (COUTINHO, 1975, p. 24-25).

De acordo com Cosson (2006, p. 20) “[...] o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis.” E continua:

Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI.

Recapitulando o que foi observado, cabe então reafirmar que o ensino de Literatura é, não apenas necessário porque ensina, porque traz conhecimentos, porque possibilita novas experiências, porque denuncia injustiças, mas também por contribuir para a formação do homem de forma humanizadora, modeladora do caráter e do senso crítico. Observou-se também que a escolarização inadequada da literatura realizada ao longo dos anos tem prejudicado a formação do leitor literário e que embora muitos reconheçam sua importância, o processo de desvalorização que se instaurou tem contribuído para sua quase extinção.

Alves (2005, p.4) observa que apesar de todos os avanços tecnológicos e científicos, a escola permanece à margem das transformações por se pautar num modelo de educação manufatureira dominado pelo manual didático veiculador de conhecimentos superficiais.

Como agravante desse quadro, afirma-se que a escola manufatureira, ao tornar-se terreno dominado pelo manual didático, abdicou da possibilidade de transmitir o conhecimento culturalmente significativo, depositado nas obras clássicas, em favor de sua versão vulgarizada. (ALVES, 2005, p.4)

Também em defesa da transmissão do conhecimento organizado em conteúdos aprimorados e ministrado nas escolas como instrumento de libertação, Saviani (2005, p. 54) denuncia o “[...] aligeiramento do ensino destinado às camadas populares [...]” legitimado por reformulações curriculares a partir da Lei 5.692, como “[...] outra maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares [...]”:

[...] contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. [...] Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2005, p. 55)

Na perspectiva apontada por Saviani (2005), caberia uma reflexão: não seriam os conteúdos de Literatura também conteúdos prioritários, ou enquadram-se nos conteúdos de menor relevância justificando assim, seu aviltamento ao longo da história? E mais uma vez, vale evocar Candido (1995) que, no artigo “O direito à literatura”, tece um questionamento a respeito do direito que todas as pessoas têm sobre os bens fundamentais como casa, saúde, comida, educação, evocando os conceitos de “bens compressíveis” (essenciais) e “bens

incompressíveis” (dispensáveis) e indaga se a literatura não é também um bem fundamental ao ser humano.

São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc., e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura. (CANDIDO, 1995 p.174)

E conceitua a literatura da seguinte forma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 1995, p.174)

Eis então mais um ponto de reflexão: sendo a literatura um bem essencial ao ser humano, ao ser escolarizada, transformada em conteúdo da disciplina Literatura, torna-se menor, um conteúdo alegórico passível de ser retirado da grade curricular das escolas públicas. E a escola pública, dita democrática, acaba por se configurar em uma escola excludente uma vez que priva seu alunado de conhecimentos básicos necessários, não para a aplicação prática nas fábricas e nos balcões dos comércios, mas imprescindíveis às oportunidades de avanço ao nível superior e ao conhecimento científico, ao desenvolvimento de habilidades de liderança e participação nas lutas sociais.

Uma escola que se pretenda transformadora, democrática, consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas e que busque proporcionar aos alunos por meio de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar condições de “superação das injustiças e de maior participação cultural e política e de reivindicação social”, não pode permitir que o ensino de Literatura seja banalizado e gradativamente sucumba (SOARES, 2002, p. 73). É preciso dar voz aos que defendem a ampliação da carga horária de Literatura nos currículos, é preciso subsidiar a leitura literária escolar de forma adequada, promovendo a mediação que desperte no aluno a compreensão e o gosto pela leitura e troca de experiências com os textos literários. Assim, pelo resgate da literatura também é possível conquistar, conforme Soares (2002, p. 78)

[...] no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Para que se cumpram esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias etc., como até hoje tem

ocorrido, apesar de os PCN alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que [...]” (BRASIL, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, “letrar” literariamente o aluno, permitindo que se aproprie daquilo a que tem direito.

Considerações finais

Atualmente fala-se em uma educação multidimensional, ou seja, uma educação que abarque o aluno em todos os aspectos de forma que, acima de tudo, o humanize. Não há como vislumbrar uma educação humanizante em que o espaço destinado à literatura seja tão medíocre e sua relevância gradativamente minimizada como acontece nas escolas brasileiras.

Tal como o Programa é imposto, a Literatura fazendo parte da disciplina de Português, a subordinação de objetivos é evidente da primeira a segunda, com graves danos para a formação literária, sem que se obtenha o menor benefício, pois, sendo o Programa muito extenso, não há como trabalhar todas as obras com os alunos e ainda os conteúdos de Língua Portuguesa, com isso o que se verifica é priorização de uma em detrimento de outra.

Por isso, seria coerente propor a modificação do sistema, separando-se as duas disciplinas e os dois programas. Isso consiste em transformar a Literatura em disciplina autônoma no currículo secundário, para que se desvincule o ensino de Língua Portuguesa à base de textos literários e vice-versa. Na opinião de alguns professores, o ideal seria um currículo mais flexível e democrático que vise a novas formas de interação e reflexão da realidade como um todo.

Só assim seria possível no estudo de Língua Portuguesa a abordagem das variadas formas de linguagens, a ampliação do trabalho com os textos em seus diversos gêneros e tipologias, e o espaço da literatura seria assegurado por sua permanência e ampliação no currículo de forma autônoma e significativa.

Não há como descartar a literatura do ensino brasileiro, pois isto significaria um retrocesso no processo de democratização do ensino. Se a escola priva o aluno dos textos literários, deixando de se exercer seu papel de mediadora entre o aluno e a obra literária, ou mesmo restringindo o ensino da literatura a uma aula semanal, a exemplo do que vem ocorrendo no currículo do estado de Mato Grosso do Sul, e despejando uma infinidade de conteúdos para que sejam trabalhados nesse espaço tão curto, então restará apenas uma educação puramente técnica bem parecida com aquela adotada no período da ditadura militar, com uma visão voltada para a prática utilitarista. Não podemos aceitar; esse grito não pode calar!

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

_____. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem.** Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.
_____. **O direito à literatura.** In: _____. Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus:** antes, agora e depois?. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **O ensino da literatura.** Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1975.

JAUSS, Hans Robert. **A História da Literatura Como Provocação à Teoria da Literatura.** São Paulo, Ática, 1994.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola - Sobre a formação do gosto.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANDER, Benno. **Sistemas na Educação Brasileira:** Solução ou Falácia?. São Paulo: Saraiva, 1985.

SANTOS, L. L. de C. P. **História das disciplinas escolares: perspectivas de análises.** Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 2, p. 21-29, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2002.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (Org.). **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LINGUAGEM BLOG: DISSONÂNCIAS PARA UM ESPAÇO MENOR

Marcus Pereira Novaes

Resumo

Linguagem Blog: dissonâncias para um espaço menor. Este texto tenta ensaiar uma experiência menor de escrita, de postagem e de utilização de blogs, apontando e discutindo possibilidades para potencializar afectos, ao blogueiro e ao leitor e/ou comentarista que lê, vê e sente o que o primeiro postou. Busca pensar também se este agenciamento poderia levar a um desdobramento de autoria deste encontro virtual, entre duas ou mais pessoas que interagem em um mesmo post.. Por se tratar de uma escrita sobre o uso de blogs, foram utilizados trechos e imagens de dois blogs, na tentativa de criar conversas artístico-filosóficas que não remetem a uma hierarquia entre imagem e escrita, e nem tampouco submetam a superioridade entre um blog ou outro. Trata-se portanto, de uma tentativa de fortalecimento das linguagens aqui utilizadas sem diminuir uma em relação à outra, assumindo suas diferenças e possibilitando suas coexistências em suas infinitas e intensas possibilidades. O movimento do texto tenta pensar a blogosfera como um local que também prolifera diferenças e variações, e que poderíamos dentro desta, traçar novos mapeamentos, novas linhas de uso desta linguagem, para assim se reinventar junto e com estes novos locais, um esforço em busca de uma vida como obra de arte.

Palavras-chave

Blog; linguagem; imagem; escrita menor.

(...) *Quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que obedecesse as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma...*

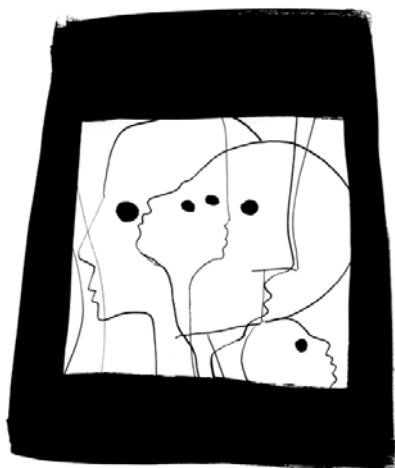
Manoel de Barros

Cantos em meio aos gritos e berros:

O que o mundo grita? Para quem? E se há escuta, esta escuta atinge diretamente o corpo como um ato reflexo que coloca pessoas em movimentos-robôs, imprimindo automaticidades, ou ela é ouvida e sentida no corpo, acionando diferentes movimentos neuronais e criando outras conexões sinápticas, respeitando um intervalo entre pensar e agir?

O que se tenta ensaiar aqui é uma experiência menor de escrita, de postagem e de utilização destes espaços na rede, pela qual seja possível cantarolar em meio aos berros e princípios que se solidificam em uma blogosfera cada vez maior¹ e assim buscar potencializar afectos², tanto ao blogueiro, bloguista, blóguer, blogger, (denominações a quem utiliza este espaço e as quais o universo gramatical ainda não aprisionou em uma única palavra), como também afectar o leitor e/ou comentarista que lê, vê e sente o que o primeiro postou. Um agenciamento que poderia levar também, em alguns casos, a um desdobramento de autoria deste encontro virtual, entre duas ou mais pessoas que interagem em um mesmo post.

Por se tratar de uma escrita sobre o uso de blogs, utilizar-me-ei no decorrer deste artigo-ensaio de trechos e imagens de dois blogs, na tentativa de criar conversas artístico-filosóficas que não remetam a uma hierarquia entre imagem e escrita, e nem tampouco submetam a superioridade entre um blog ou outro. Trata-se também, portanto, de uma tentativa de fortalecimento das linguagens aqui utilizadas sem diminuir uma em relação à outra, assumindo suas diferenças e possibilitando suas coexistências em suas infinitas e intensas possibilidades.



*Viver Junto*¹

¹ Segundo estatística demonstradas na Wikipedia, existem, hoje, cerca de 112 milhões de *blogs* e são criados aproximadamente 120 mil diariamente, de acordo com o estudo *State of Blogosphere*.

² Afecto neste texto é colocado no sentido spinozano de uma potência de existir.

Novas linhas, mapeamentos, outras veredas

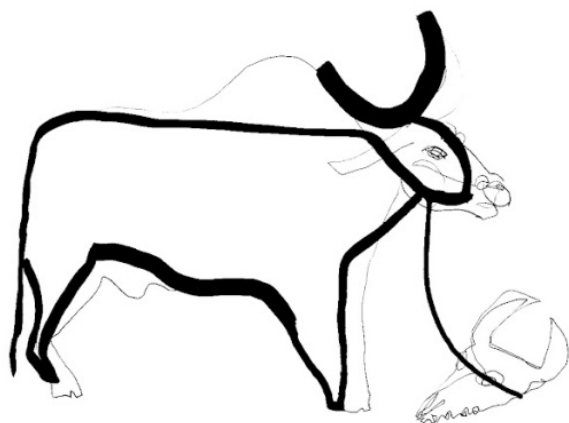
Tomar o uso comum da blogosfera e da linguagem que nela se estabelece como linguagem maior também ativa a possibilidade de efetivar uma linguagem menor que se movimenta em outra direção criando outras maneiras de experimentá-la e coabitá-la em tentativas de desequilibrar as forças que se estabelecem e proliferar então, outros estilos de seu uso.

O blog "veredasparaoponto"¹, do educador e artista visual Rogério Mourtada, contém em sua apresentação o seguinte texto:

"Ponto é começo, seu rasto é vereda. Risco corrido num espaço para além do plano herdado. Num tempo que nasce de passados e solicita confrontos, veredas são risco de vida, poesia e alternativas aos bordões da highway... ao ponto final."

É possível habitar outras veredas neste espaço? Inventá-las? Arriscar-se a afirmar outro tipo de uso deste espaço em coexistência ao que predominantemente se coloca, poderia dar um novo respiro às vidas já capturadas que habitam este local.

Como pensou Deleuze e Guatarri², a escrita tem a ver com um "agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir."



Ser ou não ser¹

Pensar a blogosfera usufruída por multiplicidades de subjetividades que escapam a várias marcas modernas, como: identidade, nação e povo, molduras que acabam por serem vazadas e transversalizadas pelos fluxos que ali passam, é também imaginar este espaço como local em que possam ser produzidos pensamentos que efetivem novos traçados, outros mapeamentos dentro da rede e assim possibilitar formas de coexistir dentro deste espaço tão aberto e rizomático.

A não localização de onde começa ou termina um rizoma, dá também a possibilidade de pensar o blog como espaço que possibilite encontros, efetive criações, e assim constitua um movimento de resistência ao regime de controle imposto às nossas vidas, permitindo uma abertura ao acaso e deixando também espaço para acontecimentos ao permitir que forças diversas em diferentes conexões, se efetivem e passem pelas frestas das estruturas que se colocam como hegemônicas na utilização deste universo. Respiro que pode possibilitar criação de novos campos, novas paisagens, novas miradas, novos meios de existir e ocupar um território.

Postagem não separada a uma estética de existência

Buscar uma possibilidade de coexistência de uma linguagem blog menor que escape de uma clausura do uso majoritário feito dentro deste espaço, fortalecer os fluxos de escrita em e

com construção de meandros para efetivar pausas e respiros dentro da dupla essência: leitura-ação, ou leitura-aquisição de uma opinião, poderiam efetivar-se ao utilizar ferramentas artísticas e/ou filosóficas que operem no entre-espaço ocupado por postador-comentador. Um pensamento heraclítico que coloque as subjetividades que por lá passam, sempre em devires-outros, possibilitando que quem lá entre nunca permaneça o mesmo. Subjetividades e blogs que se permitam atravessarem e realizarem movimentos moleculares, com força dos devires-elétrons e que efetivem também agenciamentos coletivos de enunciação, possibilitem trocas afetivas no acontecimento propiciado por um bom encontro.

Encontros estes que também poder-se-ão efetivar-se e ampliar suas forças em um desdobrar dos comentários, mediante diálogos e trocas de pensamentos entre escritor e comentador(es).

Vale lembrar que o termo blog provém também do web log, um diário virtual, e mesmo quando usado para este enfoque, poderia também adquirir a força de uma escrita de si, que pensa sobre e contra si mesmo. Ao se afectar nesta prática pode afectar outros, uma escrita menor com força micropolítica.

Tenha um blog um aspecto de diário, de divulgação, de tratar tal ou qual assunto em específico, ou mesmo que seja um entrecruzamento entre os vários tipos que habitam uma blogosfera, os blogs podem atuar também como resistência dentro da grande política da linguagem, criar e inventar diferentes estilos que habitem tal espaço.

Um escritor-bloguista-menor se coloca portanto, inseparado de uma estética de existência, pois re-existe e insiste em existir³ com sua escrita por uma linguagem-corpo que o impede de ser o mesmo, escrever o mesmo e apenas reflexonar pensamentos. Um afastamento platônico, um outro educar-se:



O fim do domador

"moldados pelos discursos de saberes, educadores rezam à consciência e propagam palavras de ordem visando garantir que o grande projeto moderno, resulte pleno de sentido. o Homem, erigido camada após camada, regado verticalmente com o conhecimento curricular universal se fará pleno em algum lugar do futuro, e a "raça" humana gozará de todos os frutos destas árvores que comporão o novo jardim do éden.

entretanto, como se busca este sonho final, os projetos normalizantes não podem deixar que a grama cresça em seu jardim, ou que, o que não é esperado ou projetado, tenha chance de existir. as árvores humanas têm que ser desde cedo, ortopedizadas e terem seus galhos e troncos consertados, e com muitas técnicas, as pequenas mudas poderão assim, ascender ao céu do sucesso, se respeitadas é claro, todas as fases cada vez mais catalogadas do desenvolvimento motor-cognitivo do que não se move fora do percurso determinado.

a metáfora homem planta, ou planta homem, não cessou ainda de ser repetida em discursos teológicos educacionais que tentam se disfarçar em filosofia. por serem fáceis e rejeitarem o esforço da experiência de pensar, apóiam-se na reconhecimento, transformando-a em uma espécie de arame farpado, pela qual quem tenta ultrapassar seus limites, dificilmente não sairá ferido. assim, à custa da perda do rigor de pensar, se estabilizam como verdades, camuflam-se como grandes saberes e viram leis.

entretanto, alguns destes técnicos ensinados a “cuidar” do jardim, percebem que talvez não exista o Mundo Ideal, e que por mais que se tente arrancar a grama do jardim iluminado, é na terra que a vida cresce. voltam seus olhares para as sombras das árvores e para as possibilidades que delas surgem. vêem que cada sombra é diferente da outra, que a luz projeta variações do que é moldado para ser igual e que todas coexistem. pensam: estariam então no simulacro as forças que compõem a vida? o que poderia acontecer se a vida fosse pensada no solo? se fosse permitida a variação contínua que produzem diferenças?”⁴

Encarar a blogosfera como um local que também prolifera diferenças e variações, permitiria levar blóguer, leitor e/ou comentador a buscar novos territórios, atravessá-los, transversinoná-los, ao colocar o pensamento em movimento, ação nômade que traçaria novos mapeamentos, novas linhas de uso desta linguagem, para assim se reinventar junto e com estes novos locais, um esforço em busca de uma vida como obra de arte.

Uma busca por uma existência vivida no presente, que resiste ao demasiado controle que dela se apodera e que pode com a utilização do blog como ferramenta virtual, criar outras possibilidades de utilização da blogosfera como também da vida "material", do mundo sensível e das variadas maneiras de habitá-lo.

Referências

Mourtada R. Veredas para o ponto Blog [internet]. Lisboa, Portugal: Rogério Mourtada. 2007 Nov - [acesso em 25/01/2012]. Disponível em: <http://veredasparaoponto.blogspot.com/>.

Deleuze G, Guatarri F. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol.1. São Paulo: Editora 34, 1995 p. 12.

Aspis RL. Resistência e confabulações. In: Amorim AC, Marques D, Dias SO. Conexões: Deleuze e vida e fabulação e... Petrópolis, RJ: DP et Alli Editora, 2011. p.73.

Novaes M. (des)coordenadas pedagógicas, a força do simulacro. In: Território na Educação Blog [internet]. São Paulo, SP: Marcus Novaes. 2011 Dez - [acesso em 25/01/2012]. Disponível em: <http://territoriosnaeducacao.wordpress.com/2011/12/01/descoordenadas-pedagogicas-a-forca-do-simulacro>.

LEITURA, UMA JANELA PARA O SABER: AQUI NINGUÉM FICA PARA TRÁS

Maria José Negromonte de Oliveira¹

Resumo

O trabalho desenvolvido na Escola Pe. Henrique é de inclusão de estudantes ouvintes, surdos, deficientes auditivos, deficientes intelectuais, baixa visão, múltiplas deficiências, e paralisado cerebral. Nesse projeto tivemos a participação dos estudantes, do primeiro ao nono ano. O projeto: “Leitura, uma janela para o saber: aqui ninguém fica para trás”, visa incentivar leitura e produção escrita, sua ação prioritária é elevar o nível cultural dos estudantes surdos e ouvintes e com outras deficiências, beneficiando toda comunidade escolar, intensificando a prática de leitura dos/as estudantes. Nossas estatísticas indicam alguns estudantes sem domínio do código alfabético isso é preocupante. Daí a necessidade de se pensar ações que tentem minimizar esses dados. Desta forma pensamos ser a leitura o eixo que vai possibilitar a todos o acesso ao conhecimento e a construção desse direito básico de todo cidadão. É através da leitura e da escrita que podemos contribuir para a transformação de uma nação. Durante as aulas, educadores levam as salas conteúdos e atividades que explorem a compreensão textual e, muitas vezes, os textos são lidos pelos próprios estudantes e debatidos entre eles/as. No decorrer das aulas tudo é registrado, dessa forma os livros recebidos e escolhidos para ler são explorados com atividades escritas, assim como os filmes assistidos, as excursões, os passeios e brincadeiras, além dos jogos teatrais com a participação dos grupos. Agregando a esse projeto ainda temos o projeto: Telinha de Cinema, cuja meta é transformar em filmes de micrometragens a produção textual dos estudantes.

¹ Escola Mun. Padre Antônio Henrique – SEEL da Prefeitura do Recife/PE.

Relato de vivências

O projeto: “Leitura, uma janela para o saber: aqui ninguém fica para trás”, é desenvolvido na Escola Pe. Henrique, desde 2009 cujo objetivo é incentivar leitura e produção escrita, a fim de elevar o nível cultural dos estudantes surdos e ouvintes e com outras deficiências, intensificando a prática de leitura deles.

Nos últimos anos temos nos deparado com um número significativo de estudantes com dificuldades no domínio da leitura e escrita e, que não tem o hábito de ler. Apesar de alguns se destacarem pelo interesse e desempenho nas atividades que envolvem leitura e escrita, mas em contrapartida, detectamos estudantes que não possuíam o código alfabético bem estruturado. Portanto, um universo bastante diversificado.

Por ser uma escola inclusiva há a necessidade de trabalharmos com duas línguas oficialmente reconhecidas: o Português e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) necessitando, assim, de ações mais pontuais, a fim de que possamos oferecer todas as oportunidades de enveredamento pelo mundo da leitura, para que possamos cantar e encantar ao som das palavras cantadas e contadas. Para enriquecimento dos trabalhos, contamos com a parceria do Serviço da Indústria - SESI, do Banco Itaú e da Unimed, além da própria Prefeitura através da Secretaria de Educação e do Programa de Leitura Manoel Bandeira.

Nossos parceiros têm atuado de diversas formas, todas direcionadas ao incentivo à leitura. O SESI, fornece Revista SESINHO; o Banco Itaú fez doações de livros de Literatura Infanto-Juvenil e uma Biblioteca Móvel. A Cooperativa Médica (UNIMED) também fez doações de livros de literatura Infanto-Juvenil e a Prefeitura, além das ações cotidianas e entrega dos Kits de livros de Literatura para ampliar o acervo dos próprios estudantes, através do Projeto Manuel Bandeira distribui diversos títulos de literatura.

Como já citamos anteriormente, sempre, recebemos no início do ano turmas bastante heterogêneas com estudantes que leem fluentemente e outros que nem reconhecem as letras de seus próprios nomes. Com essa discrepância é difícil manter um nível satisfatório no Processo de Ensino e de Aprendizagem. Realizamos a diagnose do rendimento dos/as estudantes, através de exercícios de sondagens e observações do grupo. Baseando-se nessa diagnose, o grupo ainda não alfabetizado passa a ter assistência de estagiários do Projeto Alfaletramento, que atendem individualmente os estudantes.

Temos como objetivo principal promover a leitura e a produção textual, despertando em todos eles/as o prazer pela leitura e auto-realização nas produções. Consideramos que fomentar a leitura e formar leitores é o passaporte para a democratização dos bens culturais e do mundo letrado, para que assim a aprendizagem seja significativa. Sendo assim, elencamos alguns objetivos específicos: estimular o gosto e o prazer pela leitura; promover leituras expressivas; intensificar a prática de atividades de interpretação textual; diversificar atividades textuais com suportes de diferentes gêneros; oferecer atividades diferenciadas aos estudantes não alfabetizados; incentivar a produção literária; selecionar e ensaiar poemas para participação no recital de poesias; ampliar os empréstimos de livros de literatura para a comunidade escolar; adquirir novos títulos para ampliação do acervo da biblioteca; escolher com os/as estudantes o nome da biblioteca, através de eleição; promover feira literária; interagir com escritores; realizar palestra de sensibilização; organizar a Semana Literária, entre outros.

Inserir toda a Escola no universo das palavras foi à forma que encontramos para ampliar os horizontes e romper fronteiras, uma vez que as palavras têm o poder de ultrapassar essas fronteiras. Circulando pelo mundo, elas vão integrando um vocabulário que aproxima as pessoas, como afirma Sérgio Corrêa da Costa. (folder do Museu da Língua Portuguesa).

Os estudantes ainda não alfabetizados e os/as que apresentavam dificuldades na leitura e interpretação textual, passaram a ter um atendimento específico às suas necessidades. No

início, houve certa resistência de alguns estudantes, porém, com o passar do tempo, foram se conscientizando da importância desse trabalho, e o resultado vem sendo satisfatório. Houve também o apoio dos/as colegas a esse grupo, estimulando-os a estudar mais e não deixar ninguém para trás.

Com a Revista Educativa “Sesinho” procuramos explorar não só as histórias em quadrinhos e as tirinhas, mas todos os demais gêneros textuais que elas trazem e as atividades interativas. Seus conteúdos são bem diversificados e navegam por várias disciplinas e temas transversais.

A leitura e a produção das histórias em quadrinhos, com certeza, ajuda, pois desenvolve diversas situações de aprendizagem, ampliando as capacidades de compreensão textual, possibilitando o desenvolvimento da oralidade, estimulando a criatividade na produção de textos e na criação de seus próprios quadrinhos.

Com a publicação do Novo Acordo Ortográfico, houve a socialização do mesmo através da elaboração e exposição de cartazes, produzidos pelos/as estudantes, nas dependências da escola, contribuindo assim para a divulgação e apropriação das novas determinações desse acordo. Esses cartazes foram bastante lidos pela comunidade escolar e visitantes. Hoje, utilizamos afixamos banners para fixação das novas normas.

Além de leituras expressivas, a produção literária é bem explorada durante as aulas e alguns estudantes participaram do Concurso de Redação, com a temática “Recife: berço da astronomia”, promovido pela Secretaria de Tecnologia. Além disso o projeto Telinha de Cinema, possibilita a elaboração de filmes de micrometragens, cujos filmes produzidos pelos alunos são postados no *you tube*.

São realizadas, oficinas de Libras (Língua Brasileira de Sinais) com a participação de educandos/as surdos/as que atuam como instrutores da Libras, sob a supervisão de intérpretes. Outro destaque do trabalho foi a leitura do livro “A mala de Hana”. Por meio dele o grupo o se deparou com os fatos mais desumanos do Holocausto, refletiram sobre as crueldades vividas pelos judeus e se questionaram sobre o que estaria guardado naquela mala, penetrando assim no imaginário simbólico. Depois disso confeccionaram suas próprias malas, guardando nelas o que eles julgaram de mais precioso.

Com o “Carrinho de Leitura” na sala os grupos escolhem as obras literárias que querem ler. Levam esses livros para casa e também indicam a leitura para outros colegas. A Semana Literária trás como convidados escritores e professores/cantores que contribuem para o enriquecimento das aulas com a integração e o debate sobre a produção literária e também com “rodas de viola e oficina de Literatura de Cordel, por Allan Kardec Sales, com excelente interação dos estudantes na apresentação do universo cordelista pernambucano.

Com “O escritor em sala de aula”, os/as estudantes podem estabelecer um diálogo interessante com os escritores convidados como: José Carlos Ferreira Maia, sobre a obra “Hoje é o amanhã do ontem”, cujo tema, aquecimento global, possibilitou um rico debate e reflexões sobre a responsabilidade de cada um de nós com o meio ambiente. E, do poeta Marcos D’Moraes. A “Palavra Cantada” proporcionou um momento de muita descontração. Os apresentadores estabeleceram uma divertida brincadeira com o jogo de palavras e os estudantes participaram cantando e cantarolando histórias, empregando também a linguagem gestual.

Outra ação do projeto é o Recital de Poesias com participação de estudantes, surdos e ouvintes, que selecionam e escolhem os poemas para recitar. No caso dos surdos, através da Libras, que é uma linguagem gesto visual. Os surdos oralizados além de empregar a Libras empregavam a voz.

Durante o ano letivo realizamos excursões pedagógicas com os grupos para diversos espaços educativos. Todo o processo de execução do nosso trabalho é permeado por encontros para avaliar o andamento das ações do projeto, mesmo que esses encontros não

fossem formais. Cada ação onde detectamos a necessidade de intervenção passa a receber a devida adequação para o êxito do Projeto.

Consideramos que uma semente foi plantada para o grupo. A partir de agora eles defendem a bandeira da leitura, promovendo inclusive a leitura em suas residências para os familiares não alfabetizados ou com pouco domínio de leitura. Atualmente, a maioria não olha um livro contando as páginas e sim as histórias, o que é muito gratificante para nós.

Esse Projeto é reconhecido pelos grupos como bastante exitoso, uma vez que a mobilização foi geral e os/as estudantes conquistaram a vontade de ler, elevaram o poder de concentração e participação nas leituras expressivas e no Recital. Além disso, o grupo dos não alfabetizados demonstra melhora significativa.

Verificamos que há um engajamento muito bom de todas as pessoas envolvidas no Projeto. Dessa forma, consideramos oportuno dar continuidade ao mesmo, trabalhando com novos textos e temas, explorando o universo literário, contribuindo para fomentar o prazer de ler e de conquista de cidadania.

Referências

BRASIL Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *ALFABETIZAÇÃO: parâmetros em ação*. - Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Vol. 2*. Brasília, 1998.

LEVINE, Karen. *A Mala de Hana: uma história real*. Melhoramentos: São Paulo, 2007.

Proposta Pedagógica da Rede Municipal do Ensino do Recife. *Construindo Competências: Versão Preliminar*. Recife; 2002.

SECCO, Patrícia Engell. *Amigos Livros*. Editora Modelo, 2003.

REVISTA EDUCATIVA SESINHO. Serviço Social da Indústria – SESI. Brasília.

REVISTA NOVA ESCOLA: *Alfabetização*. Fundação Victor Civita. São Paulo: Abril, edição 190, março de 2006.

SALA DE LEITURA: ESPAÇO DE VIVÊNCIA DE MÚLTIPLAS LINGUAGENS: RELATO DE PRÁTICA

Mirian Menezes de Oliveira¹

Resumo

O artigo, em questão, discorre sobre uma atividade desenvolvida no início do ano letivo de 2012, em reunião de formação continuada de professores de Sala de Leitura da rede de ensino municipal de São José dos Campos - SP. É importante destacar que a oficina teve início no final de 2011, como parte dos estudos sobre a matriz curricular do município e a prática relatada já havia sido aplicada em 1995, em uma classe de 8º ano, em parceria com a professora de Ciências. Os efeitos decorrentes do tempo, desde a primeira experiência interdisciplinar em Sala de Leitura, até o ano vigente, provocaram modificações nos objetivos da oficina. Os aspectos de abordagem sofreram alterações, com a finalidade de se adequar ao novo público-alvo e à época. Embora movida por objetivos diferentes, houve preservação da essência e o entrelace entre os diferentes tipos de linguagem enriqueceu o diálogo entre múltiplas áreas do conhecimento. No transcorrer da oficina, houve utilização de estratégias diversificadas de trabalho, envolvendo: imagens, música, poesia e texto jornalístico (reportagem da Revista Veja de 1995: Memórias dos Filhos do Clarão), matéria produzida por ocasião dos 50 anos da explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki.

Palavras-chave

Leitura; múltiplas linguagens; áreas do conhecimento.

¹ Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos – SP – Mestre em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação – UBC – Mogi das Cruzes – menezespoeta@ig.com.br – (12) 9718-1377.

O artigo, em questão, discorre sobre uma atividade desenvolvida no início do ano letivo de 2012, em reunião de formação continuada: HTC² de professores de Sala de Leitura da rede de ensino municipal de São José dos Campos - SP. É importante destacar que a oficina teve início no final de 2011, como parte dos estudos sobre a matriz curricular do município e a prática relatada já havia sido aplicada em 1995, em uma classe de 8º ano da EMEF³ Ana Berling Macedo (R. Alziro Lebrão, Alto da Ponte – São José dos Campos - SP), em parceria com a professora de Ciências da época. O desejo inicial da educadora desse componente curricular era motivar os alunos a realizarem estudos referentes à estrutura dos átomos, assim como os efeitos da radioatividade sobre os corpos. A professora agendou um horário no espaço e participou da roda de leitura, envolvendo o poema Rosa de Hiroshima e a reportagem “Memórias dos Filhos do Clarão”, da Revista Veja, de 02 de agosto de 1995.

Os efeitos decorrentes do tempo, desde a primeira experiência interdisciplinar em Sala de Leitura, até o ano vigente, provocaram modificações nos objetivos da oficina. Os aspectos de abordagem sofreram alterações, com a finalidade de se adequar ao novo público-alvo e à época atual. Embora movida por objetivos diferentes, a oficina manteve sua essência preservada e procurou promover o entrelace entre os diferentes tipos de linguagem, permitindo o diálogo entre múltiplas áreas do conhecimento. Na leitura dos materiais, pudemos constatar o entrecruzamento de vários componentes curriculares, como Português, Ciências, História e Geografia. Percebemos também que reflexões filosóficas e antropológicas mantiveram-se constantes, durante todo o processo.

O presente artigo descreve somente a atividade desenvolvida em 2012, atentando-se aos desdobramentos ocorridos nas discussões dos assuntos entre educadores.

Com o objetivo de delinear as características do público-alvo e explicitar a área de atuação dos profissionais envolvidos, sentimo-nos impelidos a contextualizar, brevemente, o trabalho desenvolvido pelo Programa de Sala de Leitura, assim como suas atribuições no âmbito escolar.

Os profissionais responsáveis pelas Salas de Leitura atendem, nas unidades escolares, a todos os alunos do ensino fundamental regular e (EJA) Educação de Jovens e Adultos, estimulando-os a desenvolver a competência leitora e o prazer pela leitura. Além do desenvolvimento de mediações e rodas de leitura, nesse espaço são reservados horários às pesquisas e atividades com diversos gêneros textuais e suportes. Trata-se de um lugar para “degustar” livros, investigar, estudar, usar múltiplos portadores de textos: livros, jornais, revistas em quadrinhos, mapas, revistas, vídeos, músicas, imagens (textos verbais e não-verbais), despertando, nos leitores, o senso estético, a construção de sentidos e a leitura de mundo.

O trabalho, focalizado nas rodas e mediações de leitura, faz da Sala de Leitura um espaço destinado à motivação do aprendizado, enriquecimento e estímulo à criatividade, onde se procura estabelecer o diálogo entre os diferentes tipos de linguagens. Sabemos que toda construção de conhecimentos passa pela linguagem e, no caso específico da linguagem literária, podemos acrescentar, que, embora essa modalidade não trate do mundo real no sentido denotativo, possui a capacidade de trabalhá-lo, valendo-se da *verossimilhança*. Dessa forma, aliada aos outros tipos de linguagens, a linguagem literária pode apresentar os vieses: expositivo, descritivo e argumentativo, refletindo ideologias e contextos sociais, contribuindo, assim, para a construção de conhecimentos.

Na verdade, porém, o conteúdo emocional da obra de arte apenas se revela integralmente, quando o contemplador, o leitor, der o salto para o estágio do

² HTC – Horário de Trabalho coletivo

³ EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

conhecimento. Sem ele, a emoção se desvanece porque superficial e momentânea, e porque é a inteligência que fixa a emoção e desvenda nela aquilo que a torna um meio de conhecer. Por outro lado, apenas alcançamos conhecer satisfatoriamente uma obra literária, quando já sabemos de antemão como classificá-la, porquanto o conhecimento obtido ou a obter no contato com ela varia conforme o seu gênero, a sua espécie e a sua forma. Desse modo, a poesia tem leis próprias, diferentes das da prosa, o romance tem leis próprias, diferentes das da epopeia, e assim por diante. (MOISES, 1969: p.41)

PROENÇA FILHO (1990: p. 08) refere-se ao caráter complexo, *multissignificativo*, *plurissignificativo* e variável da literatura, o que possibilita sua articulação a outras áreas do conhecimento. A literatura não se preocupa com a transmissão de informações e conhecimentos, mas, valendo-se de aspectos verossímeis da realidade, comporta-se como condutora de fatos reais: “não é”, mas “poderia ser”, por isso estabelece elos com o mundo real. Segundo COELHO (2008: p.23): “*O onírico, o fantástico, o imaginário deixaram de ser vistos como pura fantasia, para serem pressentidos como portas que abrem para verdades humanas ocultas*”. A literatura, portanto, possui potencial para questionar a própria humanidade, trabalhando, em um universo paralelo, com grandes questões existenciais.

No que se refere à língua, podemos enfatizar que esta possui o potencial de instrumentalizar os leitores, em relação à linguagem. No universo da leitura, há letras, signos, sinais, gritos e silêncios a serem lidos, o que a torna um ato de abertura para o mundo, uma atitude de descoberta, numa perspectiva enunciativa. Em relação à literatura, COELHO (2008: p.100), afirma que: “*A linguagem simbólica é pois, a mediadora entre o espaço imaginário (do inconsciente, do Mistério, do Enigma...) e o espaço real em que a nossa vida se cumpre.*

No entrelace dos diversos tipos de linguagem, os códigos verbais e não-verbais complementam-se. Quanto mais se propicia o diálogo entre os inúmeros tipos de expressão, mais rico torna-se o repertório humano e mais apto o leitor para a leitura de sua existência em um mundo *multissensorial*, entrecortado por imagens, textos e vozes, que convivem, concomitantemente e freneticamente, num turbilhão de signos.

Com base nesses pressupostos, o presente artigo descreve uma prática, desenvolvida com oitenta professores de Sala de Leitura, divididos em duas equipes e horários de formação diferentes. No transcorrer da oficina, houve utilização de estratégias diversificadas de trabalho, envolvendo: imagens, música, poesia e texto jornalístico (reportagem da Revista Veja de 1995: Memórias dos Filhos do Clarão – Jornalista Roberto Pompeu de Toledo), matéria produzida por ocasião dos 50 anos da explosão das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, na Segunda Guerra Mundial.

O principal objetivo dessa oficina foi possibilitar aos educadores a vivência de uma atividade possível de ser aplicada em sala de aula, e na qual a articulação entre múltiplas linguagens e diferentes gêneros textuais pudesse ser vista como uma possibilidade de trabalho interdisciplinar. O fato de já ter sido trabalhada em 1995, com alunos de ensino fundamental da rede pública de ensino, em época e contexto diferentes, também enriqueceu a discussão e a vivência da prática.

Na época da publicação da reportagem (1995), alguns sobreviventes, selecionados pelo jornalista, narraram os difíceis momentos vividos, no período posterior ao das explosões, e como superaram as perdas e sofrimentos. Várias hipóteses foram levantadas, nos momentos de reflexão entre os professores; uma delas foi a de que se outra reportagem fosse elaborada em 2012, com certeza, teria outro perfil. Perguntamo-nos: Qual seria sua essência? Como seria estruturada e qual seria o enfoque escolhido pelos atuais jornalistas e repórteres? Teria a

mesma profundidade? Que recursos visuais comporiam a reportagem? Essas foram algumas questões suscitadas nas duas equipes de professores.

A oficina teve início com a apreciação da música Rosa de Hiroshima (Letra: Vinícius de Moraes/ Interpretação: Ney Matogrosso). Os professores tiveram alguns minutos para ouvir a música, sem que houvesse qualquer tipo de interferência ou comentário da formadora. O momento foi destinado à apreciação poética, que possui a capacidade de abrir os sentidos e permitir a construção e reconstrução de significados e conhecimentos. Segundo BOSI (2000: p.23), “*A atividade poética, enquanto linguagem, pressupõe a diferença*”. Acreditando que a poesia possui esse grande potencial, a música foi apresentada aos professores em dois momentos diferentes.

Tendo em vista, a diversidade de inferências e colocações realizadas pelos educadores, pontuaremos, distintamente, alguns apontamentos realizados, no momento da sensibilização, nos períodos da manhã e da tarde.

A introdução motivou a sensibilização dos participantes, através da articulação entre a poesia escrita e musicada. A etapa inicial do trabalho permitiu a receptividade dos sentidos para a reflexão, induzindo os educadores ao acolhimento do tema, compreensão e imersão nas informações, advindas da Reportagem da Revista Veja de 1995, explorada na próxima etapa do trabalho. Esse fato foi possível, graças ao poder da imagem, que aguça também a percepção lógica dos fatos, em consonância com a fundamentação de BOSI (2000: p.25): “*No momento em que o discurso, fiel à sua lei interna de contínuas diferenciações, atingir o limiar da Lógica, estará ultrapassando o ponto de união franca e amorosa com a fantasia*”.

Durante a apreciação da música, os educadores tiveram a oportunidade de criar suas imagens mentalmente, atendo-se à letra e à música. Na sequência, ouviram, novamente, a composição e visualizaram imagens aleatórias, organizadas em *power-point*: pinturas e fotografias de artistas diversos, para que tivessem a oportunidade de estabelecer diálogos entre textos verbais e não-verbais, expandindo a percepção inicial do poema, na busca de outros níveis de compreensão.

As imagens expostas intercalaram-se, revelando situações contrastantes: flores e bombas, retratadas em cores quentes (laranja, amarelo, vermelho) e trazendo consigo alguns traços semelhantes, como os formatos de “cogumelo” e de “nuvem”. Dessa forma, podemos dizer que os desenhos e pinturas causaram os efeitos óticos de “expansão” e “explosão”.

Na apreciação concomitante, das imagens, sons e letras, abriram-se brechas à construção de significados e formulação de hipóteses sobre a intencionalidade do poema. A poesia, portanto, foi trabalhada em suas diversas manifestações: em versos, imagens e notas musicais.

(...) A imagem nunca é um “elemento”: tem um passado que a constituiu; e um presente que a mantém viva e que permite a sua recorrência. Os grandes teóricos da percepção procuraram entender o movimento que leva à forma, e concluíram que os caracteres simétrico/assimétrico, regular/irregular, simples/ complexo, claro/ escuro, das imagens dependem da situação de equilíbrio – ou não – de forças óticas e psíquicas que interagem em um dado campo perceptual.

(BOSI: 2000, p. 17)

No período posterior à apreciação, houve diálogo sobre as impressões dos educadores, cujos conhecimentos prévios foram mobilizados no momento da socialização. Os professores verbalizaram opiniões diversas, expressaram suas emoções em relação à estrutura da música e às referências suscitadas pelo poema; alguns professores acionaram suas memórias, advindas de relatos de parentes ou entes queridos, que entraram em contato com as trágicas notícias da época e as narraram aos filhos e netos. Essa primeira etapa de diálogo informal trouxe à tona

uma série de inferências e também informações, o que fez com que a linguagem poética, utilizada como fator de motivação inicial, preparasse os sentidos para a segunda etapa, ligada ao universo do “relatar”, portanto mais informativa. O poema de 18 versos, aliado à voz ímpar e poética de Ney Matogrosso, aos instrumentos musicais e aos melancólicos e surpreendentes acordes, provocou o desejo de aprofundamento, de diálogo mais complexo, enfim despertou o desejo de pesquisa e de busca de maiores informações.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas, simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico), através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza, simultaneamente, seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto, para construir uma interpretação sobre aquele. (...) Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.

(SOLÉ: 1998, p. 24)

Desse primeiro momento, dentre as inúmeras falas e pontuações realizadas, destacamos algumas colocações, pelos professores, nos dois períodos de trabalho.

Período da manhã:

1. “O que me chamou a atenção foram as imagens. Os contrastes entre a imagem da ‘Rosa de Hiroshima’ (bomba) e a rosa (flor) me impulsionou a refletir sobre o significado da palavra “rosa” (ser vivo). A flor pode, facilmente, ser esmagada. É frágil! Foi essa a imagem que passou por minha cabeça”.
2. “Por que rosa com cirrose?”
3. Alguns participantes referiram-se à importância do momento em que houve a criação de imagens mentais, sem auxílio dos desenhos e pinturas; outros participantes preferiram a exibição das imagens em *power-point* e outros destacaram a importância do entrelace entre as linguagens, capazes de provocar várias conexões.
4. Muitos professores enfatizaram as emoções sentidas: tema delicado, inquietações antigas e atuais, guerras e conflitos do mundo contemporâneo.
5. Em relação às imagens utilizadas em *power-point*, a pintura “Leda Atômica”, de Salvador Dali, exigiu maior esforço de interpretação e despertou o desejo de pesquisa por parte dos educadores. Foi estabelecida relação entre a imagem do pintor surrealista e os versos do poema: “pensem nas mulheres/ rotas alteradas”.
6. Segundo os educadores, a apreciação poética, permeada por textos verbais e não-verbais transforma-se em instrumento de grande riqueza interpretativa.
7. “As músicas marcam nossas vidas”.
8. “Essa sensibilização nos faz pensar sobre a função formativa do Programa Sala de Leitura, que é a despertar a leitura de mundo”.
9. “A poesia também é capaz de explicar. Possui um teor expositivo”.

Período da tarde:

1. “O que mais me chamou a atenção foram os acordes da música... tom mais baixo, instrumentos de percussão, flauta... aumento súbito... A escolha dos instrumentos despertou-nos uma primeira leitura. Parece um estado de alerta... de guerra... A questão do fluir... sons mais fortes”.
2. “Os versos que me chamaram a atenção foram: ‘pensem nas mulheres/ rotas alteradas’... Muito interessante!”
3. “Para mim, a história do Japão foi uma lição não aprendida. Há muito que se aprender em termos de natureza humana”.
4. “Para mim, é muito importante compreender o contexto dessa produção. O contexto é fundamental”.
5. “Os sons foram realmente marcantes... o tom de voz: um alerta... A Guerra Fria”.
6. Em relação à pintura de Salvador Dali: “O cisne é sedutor, como os Estados Unidos”./ “As imagens flutuando nos dão uma impressão de *desproteção* e de angústia”./ “O cisne pode ser romântico, mas quem já teve oportunidade de conviver com esse animal e também com o ganso, sabe que são animais que atacam”./ “A bomba não atingiu o chão, mas fez grande estrago”./ “Tudo aconteceu de forma surpreendente”./ “A imagem de Leda não nos remete à mitologia? Acho que já li algo a respeito”. / “Vale pesquisar mais a respeito”.

Essas foram algumas falas, proferidas nas duas equipes de trabalho e que permitiram profundas reflexões. No período da manhã, esse primeiro momento foi bem avaliado pelos professores, que se posicionaram em relação à troca de ideias, à socialização de diferentes posicionamentos e ao estudo do tema apresentado. Segundo algumas colocações, o poema motivou reflexões. Segundo um professor, a cada encontro desenvolve-se uma nova maneira de se olhar os fatos e, conseqüentemente, constrói-se mais conhecimentos. No período da tarde, os professores enfatizaram a sensibilização, através da música e das imagens. Segundo as pontuações realizadas, houve riqueza no compartilhamento das ideias.

A impressão provocada pelo instante de reconhecimento é fonte de poesia exatamente porque traz um acréscimo ao ser humano, porque cria algo a mais no indivíduo, elevando-o a um estágio existencial superior: a passagem da ignorância ao conhecimento.

(LYRA, 1986: p. 13)

É importante destacar que todas as estratégias descritas nesse artigo foram utilizadas nos dois grupos de trabalho, seguindo o mesmo tratamento metodológico. Houve aspectos semelhantes na socialização dos educadores, entretanto as características singulares de cada grupo foram bem demarcadas nos períodos de discussão e, nesses momentos de troca, vários discursos vieram à tona.

(...) o poético não se restringe ao atrativo, muito menos ao belo; se ele de fato se identifica com o transitivo, a máxima feiúra é tão radicalmente poética quanto a máxima beleza, a máxima baixeza quanto a máxima altivez, a máxima velhice quanto a máxima novidade – pois que são poéticas não pela simples aparência/ magnitude/ duração, nem apenas pelo que apresentem de atrativo, mas sim pela transitividade da aparência, da magnitude, da duração, a qual compreende também o repulsivo.

(LYRA, 1986: p. 76)

Após a sensibilização, em cada grupo de trabalho, houve divisão dos participantes em equipes de cinco a seis professores, para a leitura dos relatos de sobreviventes das bombas de Hiroshima e Nagasaki. Antes, porém, houve a leitura da introdução da reportagem e discussão coletiva sobre os marcadores lexicais, com o objetivo de possibilitar a contextualização do período e a reflexão acerca dos aspectos ideológicos que permearam e ainda permeiam os fatos descritos.

Primeiramente, cada equipe foi motivada a recordar as características dos gêneros textuais (Qual é a diferença entre notícia e reportagem?). As características dos gêneros foram lembradas e houve alusão sobre a suposta neutralidade dos textos jornalísticos (Há neutralidade nas notícias e reportagens?). Os professores chegaram à conclusão de que não existe neutralidade nos gêneros citados e todos os que escrevem realizam suas escolhas lexicais, de acordo com a intencionalidade e com os discursos que os fundamentam ideologicamente. Após breve diálogo, o trabalho com a reportagem foi iniciado, numa leitura profunda dos textos escritos e das imagens.

Houve destaque ao título escolhido: “Memórias dos filhos do Clarão” (título sugestivo que instiga a formulação de hipóteses). O exemplar original da revista foi analisado em relação às imagens contidas na capa e no interior da reportagem. No que se refere à capa, a manchete foi escrita sobre fundo laranja e amarelo: “Hiroshima – 50 anos. OS SOBREVIVENTES LEMBRAM O DIA DO APOCALIPSE”. A manchete contida na capa (ANEXO 1), a fotografia escolhida para despertar a atenção dos leitores e os demais recursos utilizados expressaram o grau de importância que a reportagem teve para a Revista, naquele período em que se completavam cinquenta anos de explosão das bombas. Houve análise da chamada, do formato das letras, das cores e da imagem escolhida: rosto desfigurado à direita do papel, manchete em letras maiúsculas negritadas sobre cor clara.



ANEXO 1

No início da reportagem (pp. 54-55), o texto encontra-se sobre fundo preto e o título em letras vermelhas, sobre fundo branco: MEMÓRIAS DOS FILHOS DO CLARÃO (ANEXO 2). Na discussão, pode-se inferir que as cores escolhidas sugerem os temas “morte” e “luto”. Após o título, em letras de forma vermelhas e grandes, temos a chamada para a reportagem, repleta de palavras de efeito, como: o adjetivo “monumental”; a repetição da expressão “flash de luz” e o vocábulo “estrondo”. Todos esses elementos foram analisados, com a finalidade de compreender o contexto de produção e as possíveis intenções dos responsáveis pela produção da reportagem. O fundo branco, em formato circular, reforça a ideia do flash de luz e talvez do susto, do inesperado.



ANEXO 2

O início da reportagem (p. 55), escrito sobre fundo preto, confere destaque ao início da abordagem do jornalista Roberto Pompeu de Toledo, do Japão, que se utilizou de comparações, para descrever o estado em que ficou o prédio mais famoso de Hiroshima, após a explosão da bomba atômica:

O prédio mais famoso de Hiroshima é inútil como um guarda-chuva sem o pano que o recobre. Pelo teto a chuva e o sol têm livre acesso. As janelas são como olhos furados. As paredes protegem o Nada contra Coisa Alguma. O prédio mais famoso de Hiroshima, cidade japonesa conhecida internacionalmente (...) é absurdo como uma casa feita para não morar, um casaco para não agasalhar, uma comida para não comer.
(Revista Veja, 1995: p. 55)

Embora o texto pertença ao universo do relatar, o jornalista se serve de uma grande quantidade de figuras de linguagem (comparações). Em alguns momentos, a reportagem, embora não se encaixe no gênero literário apresenta elementos específicos da linguagem metafórica, capazes de sensibilizar o leitor e ressaltar o conteúdo dramático das tragédias ocorridas em 1945, nas duas cidades japonesas.

A reportagem, rica, no aspecto descritivo e expositivo, foi explorada em alguns pontos-chave. Na leitura da introdução, houve diálogo sobre os discursos que circularam e ainda circulam na cultura japonesa: discursos que, muitas vezes, apresentam-se como justificativas à série de ocorrências históricas, que culminaram na explosão das bombas atômicas em agosto de 1945. A leitura compartilhada da introdução permitiu breve discussão sobre o fato histórico e o tratamento dado ao caso pela civilização japonesa, no século XX.

O conjunto todo, parque e museu da paz, foi feito para comover. Comove? Sim, mas ao mesmo tempo algo incomoda. E não é o permanente clima de quermesse, de grupos de turistas que podem ser tão festivos, quanto num balneário no Mediterrâneo. Afinal, é da natureza humana rir e fazer barulho

em velório. Incomoda que a celebração armada em Hiroshima tenha transformado o lançamento da bomba quase num acidente natural. Há poucas referências a quem jogou a bomba. Alguém mais distraído pode até sair com a impressão de que ela caiu sozinha. Leia-se de novo a inscrição no cenotáfio: “Que todas as almas aqui descansem em paz, pois nós não repetiremos o mal”. Nós? Nós quem? E mal? Não é crime, ato tresloucado – é “mal”, um conceito teológico, tal se o castigo tivesse vindo de Jeová, como no caso de Sodoma e Gomorra.
(Revista Veja, 1995: p. 57)

Trechos similares aparecem com frequência na reportagem, incitando reflexões e formação de opinião, como o excerto a seguir:

Hirohima é um curioso caso de cidade. Ônibus repletos de turistas não param de chegar. Sucedem-se os grupos que, em marcha batida, seguem os guias de bandeirinha na mão. Os escolares comparecem às centenas. É uma cidade de intensa peregrinação turística, em resumo, mas um tipo diferente de turismo, em que o que se reverencia não é a arte, como em Veneza ou Florença, nem uma metrópole audaz, como em Nova York, nem a História, nem o berço de uma religião ou uma antiga civilização. O que se reverencia é um ataque aéreo de tipo especial e um morticínio. Ou melhor: o que se reverencia é a paz. É com esse argumento que a prefeitura da cidade e o governo japonês fazem a promoção de Hiroshima. Tudo é “da paz”, na cidade _ Parque da Paz, Museu da Paz, Avenida da Paz.
(Revista Veja, 1995: pp. 56-57)

Como parte da reportagem, há fotografias significativas das cidades atingidas, confrontando o “antes” e o “depois”. As imagens mais relevantes podem ser encontradas em formatos maiores, revelando a lógica da produção jornalística. As fotografias em preto e branco são mais antigas e, igualmente, importantes.

Após a leitura e discussão nos grupos, houve socialização dos excertos selecionados. Foram escolhidos os seguintes relatos:

1. A história de Noboru Shigemichi (pp. 58-60).
2. A história de Yoshimasa Shintaku e Noboru e Yoshimasa cinquenta anos depois (pp. 60-61).
3. Masao Shiotsuki - médico que publicou um livro, relatando as diferentes impressões dos sobreviventes (pp. 62 e 63).
4. Masao Shiotsuki - médico que publicou um livro, relatando as diferentes impressões dos sobreviventes (pp.63 e 64).
5. A história de Tsuyo Kataoka (pp. 70-71).
6. A história de Tsukasa Uchida (pp. 71-73).
7. O clarão e o cogumelo (pp. 73-75).

A socialização, não isenta das inferências e dos conhecimentos prévios dos professores, evidenciou aspectos da estrutura linguística, e da intencionalidade da produção textual. Tendo em vista a riqueza do gênero lido, após a análise inicial de capa, manchete, ilustrações, cores e texto de chamada, os professores realizaram leitura das memórias expostas, com análise dos discursos implícitos nas entrelinhas do texto. As ideologias implícitas puderam ser visualizadas nos excertos analisados.

Durante a oficina, os educadores foram motivados a identificar seus objetivos de leitura e a atribuir sentidos a tudo que leram (imagens, sons, letras), entrelaçando diversos tipos de linguagem.

“A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez, pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer”.

(SOLÉ, 1998: p.46)

Ao término da atividade, os gêneros textuais utilizados já se encontravam entrelaçados e o resultado dos conhecimentos apropriados e construídos transformou-se em perspectiva de novas aprendizagens e atitudes de pesquisa e busca. O fato em questão reforça a ideia de que, na construção dos conhecimentos, sensação, razão e emoção fundem-se. A língua é concebida como uma ação social e histórica, e o “subjeto” pode interferir no objetivo, sem retirar-lhe a essência, mas acrescentando *nuances* e elementos novos. O mundo grita! É possível ler os gritos e silêncios. Na leitura de mundo, o entrelace entre textos verbais e não-verbais tornam nossos sentidos receptivos e a construção de conhecimentos ocorre em espiral infinita, despertando o desejo de busca constante.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieria. 7ed. São Paulo. Hucitec, 1995.
- BARBIER, F. *História do livro*. Coordenação, tradução e revisão técnica de Valdir Heitor Barzotto e outros. São Paulo: Paulistana, 2008.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BUSATTO, C. *Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRAIT, B. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Política de Formação de Leitores*, Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação (1997). *Programa Nacional Biblioteca da Escola*. Disponível em www.fnde.gov.br. Acesso em: 10 de março, 2009. PNBE.
- BRUNIERA, C. *Elementos linguísticos típicos do texto jornalístico*. UOL Educação. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ingles/noticia-de-jornal-elementos-linguisticos-tipicos-do-t...>
- CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: EDUSP, 1993.
- _____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

_____. *Formação da Literatura Brasileira*. 8. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1 v., 1997.

COELHO, N. N. *O conto de fadas: símbolos, mitos – arquétipos*. 1ed. – São Paulo: Paulinas, 2008. – (coleção ressignificando linguagens).

FILHO, D. P. *A linguagem literária*. São Paulo: Editora Ática, 7. ed., 2003. (Série Princípios)

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época: v. 13)

JOSÉ, E. *Literatura Infantil: Ler, contar e encantar crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura*. Teoria e Prática. Campinas: Pontes, 1993.

LYRA, P. *Conceito de Poesia*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARCUSE, H. *A Dimensão Estética*. Lisboa: Edições 70.

MOISÉS, M. *A Criação Literária*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1969.

OLIVEIRA, M. A. *Leitura Prazer: Interação Participativa da criança com a Literatura Infantil na Escola*. S.P: Paulinas, 1996.

OLIVEIRA, M. M. de. *A Linguagem Poética e a Busca da Transdisciplinaridade no Ensino Fundamental*. Universidade Braz Cubas. Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação. (Defesa em 2004) Mogi das Cruzes, São Paulo.

OLIVEIRA, M. M. de. *Sala de Leitura: espaço de cultura*. 17º Anais do COLE (Congresso de Leitura do Brasil) – 20 a 24 de julho de 2009 – UNICAMP – Campinas – SP.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VEJA, Revista. *Hiroshima – 50 anos. Os sobreviventes lembram o dia do apocalipse*. Editora Abril. Ed. 1 403. Ano 28. nº 31. 02 de agosto de 1995.