

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

LEITURAS SEM MARGENS



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

Realização:



Apoio:



SUMÁRIO

LITERATURA DIGITAL: LEITURAS HÍBRIDAS, PLURAIS E MOVENTES.....	2502
Marly Fernandes	
TRANSBORDAR MARGENS: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS A PARTIR DE LEITURAS DE LIVROS DE IMAGENS NA SALA DE AULA	2506
Marta Campos de Quadros	
UMA LEITURA CRÍTICA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS BRASILEIRAS	2510
Marta Coelho Castro Troquez	
TRANSMISSÃO CULTURAL ESCOLAR E OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: REPRODUÇÃO CULTURAL VIA ESCOLARIZAÇÃO?.....	2514
Marta Coelho Castro Troquez	
MULHERES POUCO ESCOLARIZADAS: O QUE FAZEM COM A LEITURA? O QUE A LEITURA FAZ COM ELAS?	2518
Marta Lima de Souza	
TECNOLOGIAS, MÍDIAS E GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE SABEM E FAZEM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA	2522
Marta Maria Silva de Faria Wanderley	
LUDICIDADE E HUMANIZAÇÃO: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	2527
Marta Regina Furlan de Oliveira	
Jaqueline Delgado Paschoal	
Gilmara Lupion Moreno	
INDÚSTRIA CULTURAL E TRABALHO DOCENTE: A OBVIÉDADE DO PENSAMENTO COMO OBSTÁCULO À CONSCIÊNCIA CRÍTICA	2531
Marta Regina Furlan de Oliveira	
Luiz Carlos Migliozi Ferreira Mello	
Adriana Regina de Jesus Santos	
A ATUALIDADE DE LIMA BARRETO: UMA LEITURA DO JORNAL EM <i>RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA</i>	2535
Marta Rodrigues	
LINGUAGEM E PENSAMENTO: UM OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA NA INFÂNCIA.....	2539
Marta Silene Ferreira Barros	
O LÚDICO COMO LINGUAGEM ESSENCIAL NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA INFÂNCIA	2544
Marta Silene Ferreira Barros	

SUMÁRIO

TEMPO DE LEITURA: GINÁSTICA LABORAL DA MENTE E RECURSO INIBIDOR DO ADOECIMENTO MENTAL NO TRABALHO. UMA PROPOSIÇÃO À LUZ DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.	2548
Maurênia Nielsen	
Katia Silva Bufalo	
Vera Lúcia Burque	
LEITURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: <i>QUO VADIS?</i>	2552
Mauricéia Silva de Paula Vieira	
Danielle Cristine Silva	
MARGENS E SENTIDOS NAVEGANTES: A LEITURA COMO GESTO DE TRAVESSIA NO ENSINO DA LÍNGUA	2557
Maximiano Martins de Meireles	
CONTOS QUE ENCANTAM: REPERTÓRIO DE HISTORIAS INFANTIS	2561
Meigue Alves dos Santos	
O CRISTO OCULTO DE GIOTTO DI BONDONE: UMA ANÁLISE ACERCA DA INFLUÊNCIA APÓCRIFA NOS AFRESCOS DA CAPELA DE SCROVEGNI.....	2566
Meire Aparecida Lóde Nunes	
Terezinha Oliveira	
LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS QUE PERMEIAM OS EVENTOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO	2571
Mery Helen Rosa	
Selma Martines Peres	
DINAMIZANDO A LEITURA DA LITERATURA COM CRIANÇAS EM PRINCÍPIO DE ALFABETIZAÇÃO	2575
Michelle Cardoso Martins Felipe	
Tatiana Talita Fernandes	
Elmita Simonetti Pires	
A LEITURA ATRAVÉS DAS CARTILHAS	2580
Michelle Castro Lima	
Marco Antônio Franco do Amaral	
Claudine Faleiro Gill	
REPRESENTAÇÕES E LEITURAS: PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS MINEIRAS.....	2585
Michelle Castro Lima	
Sônia Maria dos Santos	
A SÉRIE DE LEITURA PUIGGARI-BARRETO: “ESCRITA POR PENA DE MESTRE, INSPIRADA POR ALMA DE CRIANÇA”	2589
Milena Domingos Belo	

SUMÁRIO

Claudia Panizzolo	
LEITURAS DE SI E DE OUTROS: PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	2593
Milena Paula Cabral de Oliveira	
Denise Maria de Carvalho Lopes	
PREFERÊNCIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO	2597
Milena Piraccini Duchiate	
Railane Pereira de Sant' Ana	
LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS 'TUDO É LINGUAGEM' - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	2602
Miriã Alves de Laet Silva	
A POESIA E A NARRATIVA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO, DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE DISCURSOS	2607
Mirian Menezes de Oliveira	
CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALÉM DAS APOSTILAS.....	2613
Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani	
Elieuzza Aparecida de Lima	
A IMPORTÂNCIA DA SELEÇÃO DOS LIVROS DE HISTÓRIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	2617
Míryan Cristina Buzetti	
O DEFICIENTE INTELECTUAL E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA	2623
Míryan Cristina Buzetti	
Maria Piedade Resende da Costa	
NO CORAÇÃO DA INFÂNCIA.....	2628
Mona Lisa Bezerra Teixeira	
ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA REVOLUTI	2632
Mônica Andréa Oliveira Almeida	
Cecília Serpa de Almeida	
AS MARGENS DO BRASIL: UMA LEITURA SEMIÓTICA DE <i>O PALHAÇO</i>	2636
Mônica Baltazar Diniz Signori	
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – SÃO PAULO.....	2640
Mônica Fátima Valenzi Mendes	
BIBLIOTECAS: UM ESPAÇO POSSÍVEL PARA LEITURA LITERÁRIA.....	2644
Mozilene Neri Barbosa	

SUMÁRIO

ALFABETIZAÇÃO, ESCOLA, COMUNIDADE: BUSCANDO PISTAS PARA UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....	2648
Nádia C. de L. Rodrigues	
Mairce Araújo	
LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE CIÊNCIAS: APROXIMAÇÕES E MEANDROS DA AÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR	2653
Nájela Tavares Ujii	
O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA: SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA	2658
Nayanne Nayara Torres da Silva	
Alexsandro da Silva	
O IDEB E A COMPREENSÃO DE LEITURA DAS CRIANÇAS	2662
Neide de Brito Cunha	
Acácia Aparecida Angeli dos Santos	
A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO SUBSÍDIO PARA LEITURA CRÍTICA .	2667
Nilceia Bueno de Oliveira	
PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES BENEFICIADOS PELO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA	2671
Noadia Iris da Silva	
O CHORO DO BEBÊ COMO LINGUAGEM: UM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	2675
Núbia Schaper Santos	
Ilka Schapper Santos	
Michelle Duarte Rios	
A LITERATURA INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS LEITORAS.....	2679
Núbia Silvia Guimarães Paiva	
Camila Pereira Teixeira	
Nathalia dos Reis Montesino	
VOZES E SILÊNCIOS NOS TEXTOS ESCRITOS DE GRADUANDOS	2684
Obdália Santana Ferraz Silva	
NOVAS SUBJETIVIDADES E GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?	2688
Osvaldo Barreto Oliveira Júnior	
Edna Maria de Oliveira Ferreira	
LEITURA EM FASE INICIAL: O PAPEL DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	2692
Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	

SUMÁRIO

REFLEXÕES SOBRE A ENUNCIÇÃO NAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA BRASILEIRA	2703
Oton Magno Santana dos Santos	
AS PERSONAGENS DE SOFIA: VISÕES DO MUNDO, VAZIOS DE TEMPO	
Pamela Zacharias Sanches Oda	
UMA LEITURA FREIRIANA DE DONA BENTA, EM <i>DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS</i> , DE MONTEIRO LOBATO.....	2714
Patrícia Aparecida Beraldo Romano	
AS TRANSFORMAÇÕES DO LIVRO NO ESPAÇO VIRTUAL: O CASO DA COLEÇÃO DE ROMANCES CLÁSSICOS HISTÓRICOS.....	2728
Patrícia Aparecida do Amparo	
AVALIAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: O QUE REVELAM AS PROVAS APLICADAS NO 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2732
Patrícia Maria Machado Silva	
A LEITURA DE NÓS: UM OLHAR SOBRE A ESCRITA INDÍGENA.....	2736
Patrícia Regina Vannetti Veiga	
INCENTIVO À LEITURA COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA: O CASO DO PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA (PROLER).....	2740
Patrícia Verônica Nascimento Dias Fernandes	
DE SOL A SOL: HISTÓRIAS DE LEITURAS DE PROFESSORES NA CAATINGA	2747
Patrícia Vilela da Silva	

LITERATURA DIGITAL: LEITURAS HÍBRIDAS, PLURAIS E MOVENTES

Marly Fernandes¹

Nenhuma outra tecnologia antes da digital causou transformações tão amplas e rápidas como as que temos observado atualmente. A escala e a velocidade de mudanças têm se mostrado incontestáveis e isso nos leva a considerar a ampla disseminação de textos da cultura popular produzidos por pessoas de diversas faixas etárias, que ampliou o acesso de leitores e o consumo de textos em diferentes ambientes digitais, incluindo os textos literários nos mais diversos gêneros. Quando buscamos definir o que venha a ser literatura ou mesmo um gênero/texto literário, acabamos por nos deparar com um verdadeiro labirinto de critérios, todos eles devidamente validados, evidenciando-se as forças centrípetas de manutenção de centros de valor sobre os objetos estéticos literários, no sentido bakhtiniano do termo. Assim, os critérios tradicionais e amplamente institucionalizados da literatura impressa, muitas vezes, ainda podem ser considerados para julgar o valor estético de um texto literário e utilizados para avaliar e validar aquilo que “merece ser *Literatura* e o que deve ser apenas popular, marginal, trivial, comercial” (ABREU, 2006, p. 80).

Os novos espaços mutantes, expressivos e ubíquos para leitura são marcados por recursos e linguagens digitais e por criações literárias híbridas, caracterizadas por tempos, sonoridades e formas efêmeras e descontínuas e, assim, desmaterializam-se as linguagens, principalmente a verbal, acentuando desse modo, outros tempos e outras percepções para as leituras literárias digitais. Um novo olhar se faz necessário para tentar compreender a diversidade de contextos sociais e culturais, principalmente quando consideramos as revoluções provocadas pelas tecnologias digitais no que se refere à quebra de alguns conceitos tradicionais, como por exemplo, em relação à figura do autor e do leitor literário.

A literatura que é produzida e circula no ambiente digital pode ser observada sob três aspectos básicos: 1) frente a um novo cenário interativo; 2) frente ao objeto de estudo em si, ou seja, ao texto literário no digital; 3) frente às análises dos recursos tecnológicos que envolvem as produções literárias na cibercultura (CASTANYER, 2005). Eles são importantes para observarmos primeiramente as mudanças nas relações que se estabelecem entre os atores dessa nova cena literária, ou seja, os escritores, os leitores, os críticos literários e a própria academia. Em um segundo momento, devemos observar a natureza complexa dos textos literários digitais que hibridizam signos e linguagens e, além disso, incorporam diferentes recursos tecnológicos que extrapolam a hegemonia da linguagem verbal e caracterizam esse novo fazer literário.

A conjugação das tecnologias digitais na produção de objetos literários desestabiliza a tradição daquilo que habituamos a reconhecer em literatura, além disso, novas formas de comunicação e expressão centradas nas novas tecnologias digitais desafiam continuamente

¹ Mestre e Pós-Doutoranda em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – IEL/Unicamp; Campinas, SP. E-mail: myanandes@yahoo.com.br.

nossas percepções emocionais, físicas, nossas fronteiras e limites conceituais, levando as manifestações em mídias tradicionais a novas direções (MOURÃO, 2009)

Nos últimos anos, muitas mudanças paradigmáticas se fazem sentir com a aparição repentina de diversas e renovadoras textualidades literárias digitais que nos levam a refletir, mais atentamente, para as especificidades das respectivas linguagens textuais (impressas e digitais). Assim, o encontro do texto literário com as novas tecnologias digitais ou, como querem alguns, a interrupção da hegemonia do espaço textual impresso para o literário, não nos parece tão perversa e improdutiva como sinalizam muitos teóricos literários (CASTANYER, 2005). Estamos diante de novas gerações de leitores literários que subvertem a ordem estabelecida, expandindo, modificando e transformando de todas as maneiras imagináveis e ainda por imaginar, sem extinguir, como querem muitos, aquilo que sempre representou um significativo objeto cultural e social.

As novas textualidades digitais (eletrônicas) podem levar-nos a considerar novos caminhos para análise dos textos literários que aí são produzidos e circulam, pois nossos objetos de estudo necessitam ser observados como um processo (textos cambiantes, mutáveis, efêmeros) e não mais como um projeto concreto (textos estáticos). A questão é pensar em como poderíamos conciliar as teorias da literatura tradicional a essas novas formas literárias digitais. Podemos considerar, ainda, analisá-los sob a ótica de sua materialidade associada à correspondente mídia na qual circula, pois não podemos pensar em forma e conteúdo separados quando tratamos do ambiente digital, ou seja, a mídia digital convoca novas propriedades materiais e novos sentidos semioticamente relevantes para a sua compreensão em função, principalmente, das novas tecnologias digitais que colaboram para a construção de sentidos também para o texto verbal em sua nova maneira de circular.

Além disso, a fluidez presente na estrutura dos textos digitais pode induzir uma nova forma de textualidade transitória, pois o texto no ambiente virtual pode abrir novas portas e, conseqüentemente, novos horizontes de significados não previstos na trajetória de leitura. Sendo assim, a sedução pelo texto pode ser a única forma de prever a infinita virtualidade de conexões discursivas por parte do leitor. Os novos entornos e as novas linguagens digitais transformam os modos de experimentação da leitura literária. Assim como na leitura do impresso, a leitura das ficções literárias pode conduzir o leitor a caminhos diversos daqueles esperados pelo autor, entretanto o ambiente digital proporciona a imediata confrontação dessa experiência de leitura. É o aqui e o agora nas decisões de diferentes percursos de leitura já imaginados, entretanto, por alguns autores no impresso (Calvino, Kafka, Joyce, Cortázar, Borges). Assim, criam-se novas fronteiras de espaço-tempo no digital para os percursos de leitura (CASTANYER, 2005).

O tempo de leitura e a interação em determinados textos literários digitais podem ter diferentes características. Há textos que podem ser lidos somente uma vez e deixam de ser acessíveis; outros apresentam velocidade rápida de leitura previamente programada e o leitor tem que ajustar-se ao tempo demarcado de exibição na tela. Em algumas produções literárias digitais, o leitor não pode passar de uma etapa de leitura a outra mesmo que a etapa anterior seja mais lenta, pois o tempo de cada etapa também está previamente estabelecido. Assim, a

dimensão temporal de aparição do texto na tela é essencial para caracterizá-lo. Os poetas digitais, por exemplo, utilizam mais amplamente esses recursos que os prosadores digitais. Muitos recursos tecnológicos são utilizados em poemas digitais para criar diferentes efeitos de sentido estético. Os textos digitais em prosa caracterizam-se por possibilitar maior interação e escrita colaborativa de seus leitores. Em algumas produções literárias digitais, por exemplo, texto e meio digital são indissociáveis, pois os textos/objetos criados nascem de linguagens e tecnologias digitais (imagens, animações interativas, dentre outros.). Podem surgir, assim, diversos gêneros: narrativas interativas, poemas animados, dentre outros.

Podemos encontrar textos de naturezas diversas, tanto aqueles em que predominam os valores e as formas de expressão literária mais clássica da literatura impressa, como aqueles que flertam com as novas tecnologias digitais e incorporam efeitos e linguagens tecnológicas digitais antes impensáveis na era do impresso. Algumas criações da literatura digital podem utilizar efeitos temporários como aqueles utilizados em jogos, pode haver animações ou qualquer outro modo de expressão visual, conectados à extensa rede formada por outros tantos recursos e ferramentas de criação digital.

Um dos aspectos mais interessantes da textualidade eletrônica é a capacidade de expansão dos limites da linguagem e, portanto, de desvincular o conceito de textualidade de um suporte material ao qual está intrinsecamente unido em função do meio impresso de circulação. Assim, passam a existir novas formas de significação, caracterizando esta incorpórea textualidade da literatura digital em função do espaço artístico na qual ela circula de diferentes maneiras e formas. Esses novos formatos e recursos digitais causam estranheza para os que já se haviam habituado com a tradição e com a perenidade das formas impressas e estáticas da literatura (KOSKIMAA, 2005).

Nesse sentido, a literatura digital encontra-se em momento de impasse, pois devemos distinguir as tecnologias que podem ampliar outros meios já existentes para sua criação e circulação e aquelas que constituem uma verdadeira inovação em termos de criatividade e divulgação que podem abrir novos precedentes para a literatura em ambiente digital. Neste novo contexto digital, devemos pensar em leitores também produtores de literatura ao poderem explorar tanto as novas textualidades eletrônicas que lhes estão ao alcance, como a ampla e rica diversidade cultural que a elas estão vinculadas.

Referências

ABREU, M. **Cultura Letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

CASTANYER, L. B. Teorías literarias y retos digitales. In: CASTANYER, L. B. et al (Eds.). **In: Textualidades electrónicas – Nuevos escenarios para la literatura**. Barcelona: Editorial UOC, 2005.

KOSKIMAA, R. Qué es la literatura digital? Uma panorâmica general de la literatura digital: de los archivos de texto a los e-book. In: CASTANYER, L. B. et al (Eds.) . **Textualidades electrónicas – Nuevos escenarios para la literatura**. Barcelona: Editorial UOC, 2005.

MOURÃO, J. A. A ficção eletrónica e a e-poetry. In: ____ **Textualidade Eletrónica: Literatura e hiperficção**. Lisboa: Ed. Nova Vega, 2009.

TRANSBORDAR MARGENS: A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS POR CRIANÇAS A PARTIR DE LEITURAS DE LIVROS DE IMAGENS NA SALA DE AULA

Marta Campos de Quadros¹

Abrindo livros de imagem: reconhecendo as margens

Que relação podemos estabelecer entre os problemas relativos à leitura verbal apontados pelas avaliações de desempenho dos alunos brasileiros e as questões que envolvem regimes de visualidade presentes na cultura contemporânea? Tal situação talvez esteja relacionada com a inexistência de avaliações formais para essa modalidade que transborda as margens das concepções ligadas ao senso comum do que seja leitura e/ou pelo fato do ato de ver ser tomado como ação quase “natural” em todos os seres humanos que possuem uma visão “normal”. Considerando-se este contexto, a leitura verbal concentra a busca de soluções cujo foco são o incremento da leitura e a formação de leitores: o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) pode ser tomado como um exemplo ao configurar-se como uma política pública que tem como objetivo principal a democratização do acesso a obras de literatura infanto-juvenil brasileiras e estrangeiras e a materiais e pesquisas de referência a professores e alunos das escolas públicas nacionalmente.

Neste sentido, o PNBE, ao incluir o livro de imagem como categoria de avaliação e seleção das obras do acervo, oportuniza a sua presença na sala de aula e uma experiência de leitura da imagem, muitas vezes deixada de lado, alargando as margens dos processos tomados como leitura. O livro de imagem é enquadrado no gênero literário por ser constituído por narrativa ficcional produzida unicamente por meio de ilustrações.

O PNBE busca romper com uma visão utilitária e funcional dos textos literários que descaracterizam a sua natureza e obstaculizam uma interação mais produtiva entre o leitor e a narrativa literária verbal e/ou visual. Neste sentido, os acervos compostos pelo Programa compreendem obras de diversos gêneros literários e suportes, buscando potencializar o desenvolvimento de diferentes habilidades presentes no ato de ler que precisam ser fomentadas, bem como exigem que seja repensado o ato de ler e a abordagem da leitura.

Kirchof e Silveira (2010) ao analisarem as ilustrações de livros infantis observando as articulações entre elas e as imagens que circulam nos múltiplos lugares da cultura popular buscam pensar aspectos envolvidos na ampliação dos processos de leitura. As ilustrações dos livros infantis no contexto estudado pelos autores são transformadas em produtos de entretenimento e consumo. Os livros de literatura infantil que circulam pelas escolas brasileiras estão inscritos neste cenário, assim, o livro, as práticas de leitura e os leitores

¹ Doutora em Educação. Bolsista de Pós-Doutoramento CAPES/PNPD junto ao PPGE da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp-Presidente Prudente (SP). Pesquisadora associada ao Núcleo de Estudos Currículo, Cultura e Sociedade NECCSO/PPGEdu/UFRGS. E-mail: radiocapelinha2@gmail.com

inserem-se em tal lógica, que tem nas imagens midiáticas ponto de referência (CADEMARTORI, 2009).

Em meio a esta complexa rede de conexões e articulações, interessa buscar reconhecer narrativas que alunos de quarto ano do Ensino Fundamental produzem a partir do livro de imagens. Diante de tal propósito, assinalamos que a cultura popular oferece uma multiplicidade de imagens-modelo implicadas nos processos de identificação e subjetivação através dos quais nos constituímos. Desta forma, pensamos os jovens leitores como *catadores de imagens e histórias*, tomando metaforicamente a ideia de ‘catar’ da tradição agrícola ligada à atividade daqueles que recolhem os restos para deles se nutrirem. Hernandez (2007) pensa a prática de ‘catar’ como possibilidade criativa de ruptura, de reinvenção e transformação e afirma que o universo da cultura da mídia e o ambiente urbano se constituem importante fonte simbólica para o trabalho criativo de jovens leitores a partir de seu próprio repertório.

Neste ensaio que é um recorte da pesquisa “Literatura infantil: um estudo sobre leituras de obras selecionadas com leitores de anos iniciais” com apoio do CNPq, procuramos mostrar como isto poderia ser visibilizado na sala de aula a partir das práticas de leitura de jovens leitores de escola pública envolvendo livros de imagens a partir do acervo do PNBE 2012, examinando eventuais diferenças de receptividade, interesse e obstáculos de leitura. Destacamos que tal pesquisa vem sendo desenvolvida a partir de encontros em salas de aula de duas cidades gaúchas: Porto Alegre e Pelotas; gravados em vídeo e posteriormente transcritos, através da leitura interativa das obras selecionadas e dos trabalhos produzidos pelas crianças a partir das leituras.

Conhecendo *Arapuca*

O livro *Arapuca* de Daniel Cabral (2010), escolhido dentre os livros de imagens do acervo citado, narra a história de um menino que mora numa vila popular. Entretanto, o título e a contracapa, além de outros paratextos, trazem a palavra como possibilidade complementar de entendimento, além do uso de materiais reciclados como jornais, revistas e cartazes que têm a palavra como elemento estético visível em troncos de árvores, casas e edifícios da cidade, na pele das pessoas e no mural no quarto do menino, etc.

Através das imagens que compõem a obra, é possível inferir que o personagem masculino adulto, como assinalaram as crianças participantes, é um catador de resíduos sólidos/papeleiro e que o menino protagonista da história, a partir do material recolhido pelo pai, cria um painel/mosaico na parede de seu quarto que suscita a admiração da vizinhança. Entretanto, o aparecimento um pássaro desvia o interesse das pessoas, o que o deixa descontente e o leva a procurar uma saída para prender a atenção de todos. O menino então captura o pássaro e o prende em seu quarto. O pássaro vai silenciando, assim como vão desaparecendo as pessoas que olham pela janela. Certo dia o pássaro foge e o menino fica triste. Somente o reaparecimento do pássaro restabelece a alegria do menino. A narrativa visual recria o conto *O rouxinol e o imperador* de Andersen, mas tem como pano de fundo cenas e situações brasileiras e urbanas. Articulado às imagens, é possível identificar um

projeto gráfico constituído por uma série de escolhas que produzem o livro a partir de uma dada ideia de *ler*.

***Arapuca* em sala de aula: experimentando múltiplas narrativas**

Nosso objetivo ao levar um livro de imagens *Arapuca* à sala de aula era analisar o modo como ocorre a prática da leitura de uma história contada inteiramente através de imagens. Ressaltamos que a primeira fase da pesquisa foi realizada em uma escola pública de em Porto Alegre, em 2012. Em fase posterior, em 2013, as sessões de leitura ocorreram em uma escola pública em Pelotas. As sessões tiveram como foco a compreensão da história levando em consideração a narrativa oral e interativa das crianças; e a realização de uma atividade de escrita em que cada criança poderia contar com palavras a sua versão da história.

Buscando conhecer o que cada criança tinha ‘lido’ nas imagens de *Arapuca*, solicitamos que contassem a história conforme a haviam apreendido a partir das imagens. Seguindo a ordem das páginas e começando invariavelmente pela expressão *era uma vez...*, contaram os principais fatos do enredo. No decorrer da narrativa, identificaram o personagem principal, o local, a situação inicial da trama, os conflitos, qual a solução para o problema proposto e o desfecho final. Durante esta elaboração coletiva da história, as crianças conseguiram estabelecer relações entre os elementos do livro e o seu cotidiano, assim como de outras narrativas.

Em ambas as escolas, as crianças contaram que o menino vivia em uma cidade de papelão. No desenvolvimento da sessão de leitura e da contação da história eles chegaram à conclusão de que o menino vivia em uma *Vila dos Papeleiros*, assim chamada por ser uma espécie de aglomerado de habitações precárias, construídas a partir de sobras de materiais diversos, onde vivem muitas famílias que sobrevivem do recolhimento e venda de materiais recicláveis.

Os alunos da escola pública de Porto Alegre, provavelmente pela proximidade temporal e pelo impacto junto à população brasileira da telenovela *Avenida Brasil*, veiculada pela Rede Globo de Televisão em 2012, ainda fizeram menção à sua trama e personagens. A partir das narrativas que os alunos construíram, pensamos que a potência destas reside nas possibilidades de inferência e reflexão. Destacamos que os alunos questionaram os motivos que levam as pessoas viverem em casas de papelão e como faziam em dias de chuva. Alguns arriscaram soluções baseadas em experiências cotidianas. Para que uma história convença o leitor, muitos elementos são colocados em relação; um deles é o espaço onde os personagens se situam, argumenta Cademartori (2009). No caso de *Arapuca* o espaço é traduzido em um local onde vivem pessoas de menor poder aquisitivo, com a representação de casas edificadas com materiais reaproveitados, em contraposição aos arranha-céus urbanos e aos quintais.

Entre os alunos da escola pública do município de Pelotas, outros aspectos pautaram as narrativas. A proximidade com elementos da cultura chinesa possibilitou a rápida identificação do pagode como habitação típica através da forma do telhado. O conhecimento do sentido da reciclagem de resíduos a partir do cotidiano e a importância desta para a

sustentabilidade ambiental também foram mencionados. Entretanto, assim como ocorreu na escola da capital, a situação social da população que vive em condições precárias em locais próximos da escola foi um tópico dominante das narrativas. Questionados sobre o que seria reciclar responderam: “usar uma coisa usada para uma outra coisa nova” e “coletar”. As crianças finalizaram a história com a fórmula narrativa “viveram felizes para sempre” e, ao serem perguntadas sobre o que teria acontecido com o menino, disseram que ele teria aprendido a ser mais sociável e que ele ficara feliz brincando com os amigos fora de casa.

Fechando o livro: ainda um primeiro olhar

A análise efetuada a partir dos dados produzidos junto aos jovens leitores nos mostrou como a significação surge a partir da articulação entre imagens/ilustrações e o repertório social do leitor. Assim, as crianças conseguem *ler* que a casa do menino é numa vila porque conhecem esse tipo de realidade. Da mesma forma, a discussão sobre as representações de pai, mãe e filhos, menino/menina só foi possível porque cada aluno leitor tem repertórios diferentes sobre família, fases da vida, sexo/gênero e relacionamentos. Na leitura de um livro como *Arapuca*, as imagens não complementam, ambientam ou antecipam elementos de uma narrativa verbal: a linguagem visual é o próprio texto a ser lido e interpretado. São as imagens que contam a história, mas o leitor a irá contar oralmente a partir daquilo que lhe saltou aos olhos como relevante e das conexões que for efetuando entre quadros que também representam recortes temporais e espaciais. Mesmo sendo todas as crianças de mesma média de idade e estando no mesmo estágio de escolaridade, elas fazem diferentes leituras dessas imagens justamente por terem repertórios de vida diferenciados. Sobre esta experiência e sua implicação nas práticas de leitura e no campo da educação, ainda há muito o que explorar.

Referências

CABRAL, D. **Arapuca**. Curitiba: Positivo, 2010.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HERNANDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KIRCHOF, E; SILVEIRA, R. M. H. A imagem da diferença: um estudo sobre a ilustração da literatura infantil contemporânea. **Leitura: teoria e prática**. v.28,n. 55, pp. 68-74, 2010.

UMA LEITURA CRÍTICA DO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

Marta Coelho Castro Troquez¹

Introdução

A partir do final dos anos 70, desencadeou-se no Brasil, um movimento em defesa de escolas diferenciadas para indígenas, o que incluía a construção de currículos diferenciados. A reivindicação principal advinda do movimento indigenista foi pelo reconhecimento e inclusão das culturas, línguas e identidades indígenas no currículo como elementos articuladores centrais da seleção, organização e distribuição do conhecimento, ou seja, de todo o processo de escolarização. Nesta perspectiva, os conteúdos escolares são vistos como um forte instrumento de defesa de interesses coletivos e de conquista de autonomia frente à sociedade não-índia.

A questão da diferenciação curricular surgiu no bojo de um processo amplo de mudanças no mundo, que trouxe novas demandas para a educação, as quais possibilitaram a construção de um discurso de inclusão aliado ao discurso da “escola para todos”, especialmente no que diz respeito ao atendimento de grupos considerados diferenciados (TROQUEZ, 2012). Este contexto contribuiu para as reformas educativas realizadas a partir da década de noventa em diversas partes do mundo.

Desta forma, no contexto das reformas educativas da década de noventa e no sentido de atender a reivindicações do movimento indigenista, o Estado brasileiro procurou delinear uma proposta de construção curricular diferenciada para as escolas indígenas.

Neste contexto, em 1998, foi elaborado², por uma equipe composta de especialistas (linguistas, antropólogos, educadores) e professores indígenas, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). O documento traduz os principais enfoques e/ou ideias que nortearam e ainda norteiam políticas e práticas de educação escolar para os indígenas no Brasil e apresenta orientações referentes à elaboração de currículos e às práticas pedagógicas para todo o ensino fundamental nas escolas indígenas (BRASIL, 1998, p. 14, p. 53).

Ancorado em aportes teóricos da sociologia crítica - da escola, do currículo e da cultura (BERNSTEIN, 1996, 1998; BOURDIEU, 1983; FORQUIN, 1993, GIMENO SACRISTÁN, 2002; YOUNG, 2007; entre outros) –, este trabalho apresenta uma leitura crítica deste documento. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla a qual analisou os limites e

¹ Graduada em Letras. Doutora em Educação; UFGD; Dourados, Mato Grosso do Sul. E-mail: martatroquez@ufgd.edu.br

² Reeditado em 2002, há interesse em nova reedição deste documento, por parte de agentes oficiais, acadêmicos e indígenas, como explicitado no *Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena* (BRASIL, 2010)², realizada em Luiziânia/GO, no período de 16 a 20 de novembro de 2009.

as possibilidades de diferenciação do discurso curricular oficial³ nas prescrições curriculares para a educação escolar indígena no Brasil (TROQUEZ, 2012).

RCNEI: limites e possibilidades de diferenciação

O documento se apresenta como uma proposta vinda dos próprios índios, ou por eles endossada, no sentido de atender ao “projeto de futuro e de escola” que querem, “conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações” (BRASIL, 1998, p. 14). Ainda, apresenta-se como “instrumento auxiliar” na discussão e reflexão sobre processos de escolarização indígena e é orientado pelos seguintes fundamentos: 1. Multiétnicidade, pluralidade e diversidade; 2. Educação e conhecimentos indígenas; 3. Autodeterminação; 4. Comunidade educativa indígena; 5. Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada (Brasil, 1998, p. 22-23).

No entendimento dos professores índios, expresso no RCNEI, a seleção curricular é dada a partir de parâmetros locais ou comunitários: “segundo nossa necessidade”; “ideias de ensino escolhidas com a participação de todos da comunidade” (p. 57). O currículo deve ser construído a partir da articulação de, pelo menos, quatro grupos de conteúdos/conhecimentos: a) os conhecimentos denominados próprios; e b) os conhecimentos acadêmicos oriundos das disciplinas escolares (disciplinares); c) os temas transversais definidos para as escolas indígenas; e d) os conhecimentos de outros grupos ou povos.

No que diz respeito à organização dos conhecimentos, o RCNEI traz orientações/sugestões pedagógicas para o desenvolvimento de um trabalho integrado com os conteúdos escolares, no sentido de se construir, a partir do princípio da interculturalidade, o diálogo, “a ponte” entre os conhecimentos próprios e os outros conhecimentos. Assim se prescreve a possibilidade de maior aproximação entre os conhecimentos na busca pela diluição das fronteiras entre os mesmos, no sentido da construção de “novos” conhecimentos oriundos das diferentes relações de diálogos, associações, reelaborações (reordenações e reinterpretações) e sínteses estabelecidas “entre” os conhecimentos tratados nas aulas.

A síntese é questionável dada à natureza dos sistemas de conhecimento envolvidos. Os conhecimentos das tradições orais indígenas e os acadêmicos pertencem a ordens diferentes de significados, possuem lógicas e valores específicos relacionados ao contexto de sua produção e às relações de poder inerentes (BERNSTEIN, 1996, p. 256; 1998, p. 59). Estão “em jogo” diferentes ordens de significado que estabelecem o “pensável” e o “impensável”, o “esotérico” e “mundano”... Como propor uma síntese destas? Uma “fusão” entre conhecimentos indígenas e ocidentais?

Ainda, de acordo com Young, o enfraquecimento das fronteiras entre o conhecimento escolar (especializado/acadêmico) e o não-escolar (adquirível no cotidiano) pode representar

³ Discurso curricular oficial entendido como conjunto de regras oficiais que regula a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança dos textos pedagógicos legítimos ao nível da educação formal (Cf. DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 346).

um obstáculo “à aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais” (2007, p. 1301). Para este autor, a escola deve ser vista como uma instituição privilegiada de transmissão cultural orientada para uma seleção de cultura que garanta a aquisição do conhecimento “especializado”, o qual dificilmente será adquirido no espaço do cotidiano.

A educação, a partir de uma perspectiva crítica, deve estar a serviço da construção da cidadania democrática e, portanto, da transformação da sociedade. Este projeto deve estar comprometido com a possibilidade de viabilizar o acesso a todos os indivíduos a todo conhecimento socialmente válido ou poderoso como “ferramenta de luta” contra as desigualdades sociais. Desta forma, o currículo deve ser gerido como instrumento de justiça e de promoção da igualdade, o que pressupõe o equilíbrio numa linha tênue entre o respeito às diferenças e a igualdade do ser (GIMENO SACRISTAN, 2002; GÓMEZ, 2006; GRIGNON, 1995).

Considerações

A análise revelou que o RCNEI segue o mesmo formato dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois apresenta as mesmas disciplinas básicas a serem trabalhadas na escola e temas transversais. Em linhas gerais, consubstancia o discurso curricular oficial para a gestão da diferença nas escolas brasileiras, o qual estabelece uma base comum nacional com o acréscimo de uma parte diversificada no currículo para o atendimento à diversidade. Para a educação escolar indígena, cria a possibilidade do uso de pedagogias próprias e do ensino nas línguas maternas indígenas (ensino bilíngue).

Desta forma, a diferenciação deverá ser dada pela “inclusão” de “conteúdos propriamente indígenas”, pelo ensino na língua materna e pelo acolhimento de “modos próprios de transmissão do saber indígena”.

Embora o discurso pareça dar prioridade aos conhecimentos próprios ou étnicos, a análise das práticas pedagógicas descritas no RCNEI explicitam uma ênfase nas disciplinas escolares que orientam os currículos do ensino fundamental no país, referidas como as “áreas de estudo”. Desta forma, o currículo prescrito, embora advogue para si o estatuto de diferenciado, não consegue romper totalmente com a engenharia curricular nacional, sobretudo, no que diz respeito ao princípio de organização por disciplinas tradicionalmente instituído/instituídas e ao trato de questões sociais mais amplas pela transversalidade. Ainda, apresenta uma proposta de enfraquecimento das fronteiras entre conteúdos acadêmicos e conteúdos locais a qual aponta para limites ou obstáculos à aquisição de conhecimentos especializados.

A partir da leitura empreendida é possível afirmar que a proposta de diferenciação é frágil para atender aos objetivos propostos no campo da educação escolar indígena e na direção da justiça curricular, no sentido da diminuição das desigualdades sociais e das diferenças na aquisição de bens culturais socialmente válidos ou importantes.

Referências

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico e identidad.** Madrid: Morata, 1998.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983, p. 156-183.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

DOMINGOS, A. M. et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação.** Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TROQUEZ, M. C. C. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação.** 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2012.

YOUNG, M. Pra que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28/n. 101/2007, p. 1287-1302, set./dez.

TRANSMISSÃO CULTURAL ESCOLAR E OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: REPRODUÇÃO CULTURAL VIA ESCOLARIZAÇÃO?

Marta Coelho Castro Troquez¹

Introdução

A partir das conquistas da Constituição Federal de 1988, a escola indígena diferenciada passou a ser reclamada enquanto direito dos índios. De modo predominante a escola indígena tem sido vista como instrumento ou local de fortalecimento étnico, de resgate de valores culturais e de ensino de conteúdos culturais próprios. Nesta perspectiva, o entendimento da escola indígena tem sido perpassado por um enfoque basicamente comunitário, segundo o qual deve estar a serviço dos interesses de cada comunidade ou grupo indígena. O pressupõe a ideia de reprodução cultural via escola.

Contudo, como analisado por Troquez (2012), há tensões em torno das propostas de escolarização indígena, especialmente no que concerne à seleção dos conteúdos de ensino destinados à transmissão cultural escolar.

Ancorada em referencial da teoria crítica de currículo, procuro discutir, neste trabalho, processos de transformação/recontextualização/didatização/tradução por que passam os conteúdos escolares na prática pedagógica e apontar algumas implicações ou limites deste processo para a reprodução cultural indígena via processo de escolarização.

Transmissão cultural escolar

Considerações sobre culturas de tradição oral e a cultura escolar ou letrada (TROQUEZ, 2012, p. 82) apontam para limites dos processos específicos de escolarização indígena que, objetivam transformar línguas e culturas indígenas, fundadas na tradição oral, em conteúdos escolares. Tais limites estão relacionados aos processos de transformação que sofrem os conteúdos culturais próprios ao serem transpostos para o currículo escolar.

Forquin (1993, p. 17), ao analisar a transmissão cultural na educação escolar, aponta para a especificidade dos conteúdos culturais que compõem a cultura escolar, os quais passam por processos de seleção e de transposição didática (ou didatização). Para ele, “toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (p. 14). Dessa forma,

¹ Graduada em Letras. Doutora em Educação; UFGD; Dourados, Mato Grosso do Sul. *E-mail:* martatroquez@ufgd.edu.br

[...] a educação não transmite jamais *a* cultura [universal], considerada como patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente *uma* cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos): ela transmite, no máximo, *algo da* cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolagem (como re-utilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva. (FORQUIN, 1993, p. 15, grifos do autor).

Sob esta perspectiva, entendemos que a educação escolar (por si só) não garante a continuidade da cultura de um grupo étnico, pois ela opera sempre com um recorte, uma seleção (p. 107). Além desse aspecto seletivo da cultura escolar, Forquin ainda destaca a necessidade de tornar os conteúdos culturais transmissíveis e assimiláveis. Isto demanda “[...] um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de ‘transposição didática’ (p. 16)”.

No trabalho de reorganização do conhecimento escolar, o conteúdo cultural passa por processos de recontextualização, de reelaboração didática (p. 14; p. 16). Neste processo, são transformados pelos “efeitos de ritualização, de rotinização, de neutralização, de ‘desrealização’ impostos muito frequentemente pela conversão, de toda uma herança viva de experiências, de expressões e de pensamentos, em capítulos de manuais, temas de deveres e questões de exames” (FORQUIN, 1993, p. 17).

De acordo com Bernstein, o discurso pedagógico possui sua própria especificidade e originalidade na medida em que ele é constituído pelo processo de recontextualização que seletivamente apropria, reloca, refocaliza, e relaciona outros discursos para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. Desta forma,

Nesse processo de deslocação e relocação do discurso original, a base social de sua prática (incluindo suas relações de poder) é eliminada. Nesse processo de deslocação e relocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Neste processo de transformação pelo qual sofrem os textos ou discursos, “o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza”. Desta forma, “qualquer discurso recontextualizado torna-se um significante para uma outra coisa, diferente dele próprio” (p. 260).

Dito de outra forma, quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições desse campo, ele, em geral, sofre uma transformação antes de sua relocação. A forma dessa transformação é regulada por um *princípio de descontextualização*. Esse processo se refere à mudança no texto como se ele fosse, primeiramente, *deslocado* e, depois, *relocado*. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto:

1. O texto mudou sua posição em relação a outros textos, práticas e posições.
2. O próprio texto foi modificado pela seleção, simplificação, condensação e elaboração.
3. O texto foi reposicionado e refocalizado.

[...]

O princípio de descontextualização regula o novo posicionamento ideológico do texto em seu processo de relocação em um ou mais níveis do campo de reprodução. Uma vez naquele campo, o texto sofre uma transformação ou reposicionamento adicional na medida em que se torna ativo no processo pedagógico dentro de uma agência situada num determinado nível. É crucial fazer uma distinção entre, no mínimo, dois tipos de transformações de um texto. A primeira é a transformação do texto dentro do *campo recontextualizador* e a segunda é transformação do *texto transformado*, no processo pedagógico, na medida em que ele se torna ativo no processo de reprodução dos adquirentes. (BERNSTEIN, 1996, p. 91-92).

Aqui texto é usado “tanto num sentido literal quanto num sentido ampliado. Ele pode designar o currículo dominante, a prática pedagógica dominante, mas também qualquer representação pedagógica, falada, escrita, visual, espacial ou expressa na postura ou na vestimenta” (1996, p. 243). Desta forma, uma prática cultural transformada em conteúdo escolar, ou não, pode ser considerada um texto.

Desta forma, os conteúdos próprios de base oral passam por processos sucessivos de “descontextualização” e de “recontextualização” ao se tornarem parte da cultura escolar de base escrita ou letrada e são, portanto, descaracterizados de suas funções sociais específicas dadas pela cultura geracional.

Ao serem transformados em conteúdos de ensino escolar, os elementos da “cultura” indígena deixam de atender a seus propósitos originários/tradicionais e, portanto, a escolarização de conteúdos próprios pode não garantir a sua “reprodução” cultural, nem a “valorização da tradição”. (D’ANGELIS, 2006).

De acordo com análises de Nobre (2009, 15),

Os saberes tradicionais seriam transmissíveis através da educação indígena e não precisariam necessariamente de educação escolar para se perpetuar. Ou teríamos a transformação da cultura indígena em conteúdo programático ou currículo escolar, o que é uma deformação.

A proposição de transformar determinado conteúdo da cultura indígena em conhecimento escolar para valorização e/ou resgate deste pode se apresentar extremamente contraditória, pois, ao ser transformado em conteúdo escolar, “aquele” não será mais o mesmo.

As culturas indígenas enquanto “práticas significativas” de um determinado grupo étnico encontram espaço de realização e reprodução na vida diária, nos ritos. Desta forma, a transmissão de conhecimentos próprios dos grupos geracionais se faz em ambientes domésticos, familiares e/ou comunitários de geração a geração por meio de práticas cotidianas, festas, cerimônias religiosas ou rituais.

Considerações

Pelo exposto inferimos que, ao serem transformados em conteúdos de ensino escolar, determinados elementos da “cultura” indígena podem deixar de atender a seus propósitos originários/tradicionais e, portanto, a escolarização de conteúdos próprios não garante a sua “reprodução” cultural, nem a “valorização da tradição”.

Desta forma, os processos de transmissão escolar colocam suas limitações para a “reprodução cultural” indígena a partir da escola.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico e identidad.** Madrid: Morata, 1998.

D'ANGELIS, Wilmar. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p. 155-162. (Coleção educação para todos, n. 8). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327por.pdf>>. Acesso em: mar. 2009.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia indígena guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Documentos curriculares para a educação escolar indígena: da prescrição às possibilidades da diferenciação.** 2012. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande.

MULHERES POUCO ESCOLARIZADAS: O QUE FAZEM COM A LEITURA? O QUE A LEITURA FAZ COM ELAS?

Marta Lima de Souza¹

Introdução

O artigo apresenta um recorte da pesquisa (SOUZA, 2011) sobre práticas de leitura e escrita de sujeitos pouco escolarizados imersos em culturas orais e contextos letrados, que buscou compreender como dão conta de demandas de leitura e de escrita no trabalho, na igreja, na família. Nesse texto, priorizamos aspectos relativos à leitura na família devido aos limites de espaço.

O pressuposto era de que pessoas pouco ou não escolarizadas que vivem em sociedades letradas interagem com a leitura, possuem conhecimentos sobre a leitura, participam de práticas de leitura, independentemente da escola. O objetivo geral consistiu em investigar e compreender práticas de leitura de adultas, para entender o lugar que a leitura ocupa em suas vidas e os objetivos específicos, identificar e caracterizar práticas de leitura das mulheres pesquisadas na sociedade letrada.

As questões foram: de que modo a leitura está presente na vida das mulheres? Que efeitos a leitura produz em suas vidas? Que sentidos atribuem à leitura no processo de aprendizagem da linguagem escrita? Como a leitura atravessa e se atravessa em suas vidas? Para respondê-las, a pesquisa fundamentou-se teórico e metodologicamente nos estudos de BAKHTIN (2003; 2005), de LAHIRE (2002), de GINZBURG (2002) entre outros.

Segundo Bakhtin (2003), a língua e seu uso só se realizam na comunicação discursiva, em enunciados, que são formas típicas relativamente estáveis, por meio das quais os sujeitos do discurso autores-destinatários ativos e responsivos determinam o gênero do discurso, os procedimentos e o estilo de dizer. Nessa ótica, compreendemos a leitura como prática social, imersa em relações sociais, nas atividades de linguagem verbal (oral ou escrita), nas quais os falantes/escritores produzem enunciados (orais ou escritos) mediados pelo outro, pela intenção do dito/lido (oral ou escrito) e pelo contexto de produção do dito/lido.

O diálogo foi uma categoria de análise, por conseguinte, pois é na relação dialógica com o outro que “[...] revela-se o homem no homem para outros ou para si mesmo”. (BAKHTIN, 2005, p. 256). Sendo assim, o diálogo foi a própria ação, não foi o meio, mas o fim: “[...] uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência”. (BAKHTIN, 2005, p. 257). A perspectiva bakhtiniana alia-se a de Lahire quando afirma que o “[...] entrevistado sempre diz sua ‘vida’ (suas práticas, suas opiniões, seus gostos, suas emoções...) através de uma estrutura de uma interação pesquisador/pesquisado”. (LAHIRE, 2002, p.78).

¹ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, souzamartalima@gmail.com

A opção metodológica pelo “paradigma indiciário” (GINZBURG, 2002) foi para capturar saberes relacionados à experiência cotidiana e à leitura fora da escola, de modo a desvelar indícios de uma leitura marginal, que contribuísse para romper com a dicotomia racionalismo e irracionalismo. É nesse sentido que a pesquisa coaduna-se com os objetivos de “dar voz e vez aos dizeres que habitam as terceiras margens” (19º COLE, 2014), na apresentação e discussão de conhecimentos e processos de práticas de leitura de adultas pouco escolarizadas em espaços não escolares.

Os sujeitos da pesquisa foram três mulheres que tinham de três a cinco anos de escolaridade, com idade entre 60 e 65 anos, eram irmãs e residentes em Duque de Caxias, município do Rio de Janeiro. Em virtude da “natureza qualitativa” (BRANDÃO, 2010), foram definidas as “esferas” (BAKHTIN, 2003) pesquisadas a partir do material de estudo e os procedimentos que incluíram entrevistas; “questionários” (VÓVIO, 2007); observações e visitas às residências das mulheres, fotografias das esferas em que circulavam, como participavam do mundo da leitura e como a leitura participava do mundo delas, ou seja, o que faziam com a leitura e o que a leitura fazia com elas.

Na próxima seção, apresentamos a leitura na ótica das mulheres pesquisadas e com base nos fragmentos de entrevistas delas.

Práticas sociais de leitura na esfera familiar: o quê? para quem? para quê? como?

Fizemos um inventário de práticas de leitura das mulheres construídas na relação com o mundo da escrita, na esfera familiar definida como o interior da casa, o lugar em que moram as mulheres entrevistadas e os modos como vivenciavam e interagem com práticas de leitura.

Observamos práticas de leitura em diversas atividades realizadas pelas mulheres, relacionadas ao que fazem com a leitura, mas também àquilo que pensam sobre o que fazem, incluindo os valores e as ideologias que permeiam as atividades. Quanto ao quê leem, os materiais em maior abundância nas residências foram os álbuns de fotografia, a bíblia, os livros religiosos, os calendários, os livros didáticos, os dicionários, os livros de receita, os jornais e as revistas, além de correspondências e boletos de pagamentos de serviços essenciais como luz e água.

Em relação ao para quem leem, elas leem para e com filhos, irmãos e sobrinhos, sendo as relações entre as mulheres, os membros da família e as práticas de leitura reveladoras da interação com diversos materiais escritos, mas também com os integrantes do cotidiano doméstico. Nesse sentido, compreendemos quem leem para: apresentar um familiar do passado e recordar momentos vividos (álbuns de fotografia); estudar sobre religião (bíblia e livros religiosos); informar-se sobre questões variadas (jornais e revistas); aprender sobre a língua escrita e conhecimentos gerais (cartilhas, dicionários, livros didáticos, escolares, especializados); fazer pratos culinários (receitas); ter lazer e prazer (histórias em quadrinhos).

Para elas, a forma como leem ajuda muito nas atividades domésticas, por exemplo, quando leem o jornal para ver anúncios de emprego para os filhos ou a bíblia que atribuem como contribuição para a melhoria de suas leituras. Sobre os livros que leem, afirmam que

somente os relativos à religião como a bíblia, pois não costumam ler livros na concepção delas, mas vão “[...] passar a ler, porque é preciso” (SOUZA, 2011). Reconhecem a leitura como importante para o desenvolvimento da pessoa, mas confessam que não ficam horas lendo, na perspectiva do que seja um leitor. Avaliam suas práticas de leitura, reiterando que o pouco que leem possibilita entender alguma coisa, mesmo sem ter muita leitura.

Considerações finais: o que fazem com a leitura? o que a leitura faz com elas?

As práticas de leitura analisadas evidenciam inserções das mulheres no mundo da escrita, desvelando que o contato com a leitura não é exclusivo de pessoas com maior número de anos escolares. As relações com a leitura vinculam-se às exigências da vida cotidiana, às demandas de relação com o outro, às necessidades de ler em situações reais/sociais e com objetivos determinados. Com base em Bakhtin (2003), observamos que práticas de leitura não podem ser compreendidas fora da situação comunicativa discursiva na qual o texto é constituído, já que todo ato humano é um texto em potencial, no contexto dialógico de seu tempo e espaço. Portanto, é a situação discursiva que se efetua como ponto de partida, por meio dos gêneros do discurso, conforme a forma e o conteúdo exigidos pelo contexto, pelos participantes da enunciação e pelas intenções do falante que configuram a interação verbal entre os sujeitos do diálogo. As leituras que fazem possibilitam uma organização da vida doméstico-familiar como programar, planejar, organizar, estudar, compartilhar, cooperar e rezar, ainda que sejam invisibilizadas pelos discursos hegemônicos sobre a leitura.

A visão de que não leem na vida doméstica relaciona-se à avaliação que fazem de si mesmas, às ideias sobre o modo como um leitor se comporta, sobre o que se lê construídas nas experiências compartilhadas com leitores ou nas imagens veiculadas pelos meios de comunicação e que influem na aprendizagem da leitura. Suas práticas de leitura nos dão pistas, rastros singulares de usos sociais da leitura, nos quais a condição delimita o uso e define os limites desse uso.

Elas leem para dar conta de atribuições cotidianas e para agirem no mundo, mas sempre em relações mediadas pelo outro: elas mesmas, os filhos, os familiares, os integrantes da igreja. Práticas que são exigências da vida cotidiana, das esferas da atividade humana, da necessidade de comunicação ativa com o outro, em que a palavra é sempre dirigida à “alteridade” (BAKHTIN, 2003). Os resultados indicam a revisão de propostas escolares e programas de alfabetização que desconsideram o que pessoas pouco escolarizadas fazem com a leitura e o que a leitura faz com elas.

Referências

BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p.181-272.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

_____. BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 5.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p.143-180.

LAHIRE, B. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Tradução: Jaime A. Clasen. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, M. L. de. **Os sentidos da escrita para mulheres adultas**: família, religião e trabalho. (Tese) Orientação: Profa. Dra. Cecília Maria Aldigueri Goulart. Niterói: UFF, 2011.

VÓVIO, C. L. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 2007. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

TECNOLOGIAS, MÍDIAS E GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE SABEM E FAZEM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Marta Maria Silva de Faria Wanderley¹

Introdução

O escrito delineado nesse texto pretende peregrinar a respeito das tecnologias e mídias no espaço da sala de aula, mais precisamente no trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa (LP), envolvendo saberes e fazeres de professores a favor de uma pedagogia da autoria.

Tecnologias e Mídias Interativas na Escola: redimensionando a prática pedagógica, ação-reflexão-ação de professores

O uso das mídias e novas tecnologias na sociedade atual é fato. O celular, o caixa eletrônico, computadores com acesso à internet, vídeo, CD, DVD, dentre outros, podem ser citados. Chama-se novas tecnologias, as tecnologias digitais de informação e comunicação e as novas ferramentas e interfaces que surgem a todo instante na sociedade. Como exemplo pode-se citar a internet. Esta nova tecnologia digital é um recurso para a qual concentram diversas mídias.

Schon (2000) sugere uma nova epistemologia da prática, embasada nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. Para ele, o conhecimento na ação refere-se ao componente que está ligado diretamente com o saber-fazer, é espontâneo, implícito e brota na ação, ou seja, é um conhecimento tácito, que está subtendido. Destarte, a reflexão se mostra a partir de situações inesperadas produzidas pela ação.

Gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa

Para Marcuschi (2004), o gênero digital é definido como todo o aparato textual em que é admissível, eletronicamente, fazer-se uso da escrita de maneira interativa ou dinamizada. Um único gênero digital pode agregar som, imagem e texto, oportunizando dinamismo, além de possuir texto e arquivo de qualidade e possível de ser enviado num único email.

Santos (2005) define **bate-papo** ou **chat** como um meio de comunicação por escrito que ocorre em tempo real e em meio eletrônico.

¹ Mestre em Educação – UFPI,– UNEB. Especialista em Tecnologias da Educação (UFRPE) e Mídias na Educação (UESB). professora assistente da Universidade do Estado da Bahia IX - Campus IX. Vinculada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo (UNEB) Email: fariamar@gmail.com

O **blog**, conhecido como diário virtual trata de um sistema simples de publicação na rede, e comporta mensagens postadas, que podem conter links, imagens, textos, vídeos e demais signos lingüísticos.

O **fórum de discussão** surgiu da proliferação do uso da Internet como veículo de interação entre as pessoas pertencentes a uma mesma comunidade virtual. Ele tem objetos comunicativos distintos.

O **correio eletrônico** (*e-mail*) é um gênero textual que possui características similares às de uma carta tradicional. É uma forma de comunicação escrita, normalmente assíncrona de remessa de mensagens entre usuários de computador.

A **homepage** também conhecida como página inicial, é tida para alguns autores como gênero introdutório, enquanto outros autores, como Marcuschi (2004) definem homepage como suporte de gênero.

Por **hipertexto**, entende-se escrita não seqüencial - um texto com vários caminhos que permite que os leitores façam escolhas, e que são melhor lidos numa tela interativa. Em formato digital ele agrega outros blocos de informações ou textos na forma de palavras, blocos de textos, imagens ou sons, cujo acesso acontece por meio de hiperlinks ou links².

Hipermídia é concebida como agregação de hipertexto com multimídia (*webcam*, microfone acoplado ao computador, vídeos etc). A rede www representa o sistema hipermídia mais notório na contemporaneidade.

Estudiosos tem se debruçado sobre o letramento digital que aprecia a necessidade de os sujeitos fazerem uso efetivo de um conjunto de informações e habilidades que precisam ser trabalhadas urgentemente pelas escolas.

Pelo viés do trabalho de campo

Este texto resulta de recorte de investigação que se caracteriza por ter como procedimento a pesquisa de campo de abordagem qualitativa. Conforme Cruz Neto (2002), o trabalho de campo possibilita criar os meios daquilo que desejamos conhecer, como também, produzir conhecimento a partir da realidade dos fenômenos estudados.

Teve-se instrumento de pesquisa a entrevista semi estruturada e como sujeito onze (11) professores de Língua Portuguesa de uma escola pública de ensino médio investigada. Pretendeu-se conhecer o que sabem e fazem professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da escola “X” de Barreiras-Ba, no que se refere ao trabalho envolvendo as mídias, tecnologias e os gêneros textuais.

² Hiperlink ou link caracteriza-se como uma referência a um documento externo. Num hipertexto, um link, na forma de palavra ou expressão, vem sublinhado ou grafado em cor distinta da utilizada para o resto do texto.

Os reflexos da pesquisa Tecnologias, Mídias, Gêneros Textuais e o professor nas Aulas de Língua Portuguesa

Ao serem questionados se considera importante o uso de mídias e tecnologias como instrumento didático nas aulas de Língua Portuguesa, cem por cento dos(as) professores(as) entrevistados mencionou que sim. Dentre os argumentos, os professores citaram:

É uma tentativa de falar a linguagem que interessa ao jovem. Dessa maneira atinge melhores resultados. (P1, 2010)

Motiva o aluno e enriquece o saber, pois facilita pesquisas e estabelece maior comunicação. (P10, 2010)

Torna as aulas mais dinâmicas e interessantes, facilitando a compreensão dos estudos. (P11, 2010)

Comprova-se, mais uma vez, a importância atribuída às mídias e tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa no ensino médio, confirmada por diversos autores, a exemplo de Moran (2010, 2009).

Os professores foram indagados a respeito da importância atribuída ao trabalho com gêneros textuais. Dos entrevistados, 100% afirmou que considera importante. Dentre as respostas apresentadas, os professores disseram:

O mundo atual, cada vez mais demanda em uso de variedades de gêneros textuais mais praticas sociais. (P5/2010)

O aluno precisa ter acesso aos deferentes gêneros, conhecer e produzir os diferentes textos que fazem parte da vivencia, tanto escolar, como extra escolar. (P6/2010)

É importante porque o texto esta inserido na vida. Então o trabalho em classe contribui para a vida social e cultural. (P7/2010)

Os professores de Língua Portuguesa investigados consideram importante o trabalho com os gêneros textuais na sala, por razões diversas. Dentre os gêneros textuais trabalhados nas aulas de LP, os professores enumeram uma diversidade. Este resultado é bastante positivo, como aponta os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006).

Os dados apontaram também, que dos professores investigados, 55% não se sente preparado para desenvolver atividades com gêneros textuais mediados por computador. O gráfico 01, a seguir, mostra as várias razões citadas por tais professores:

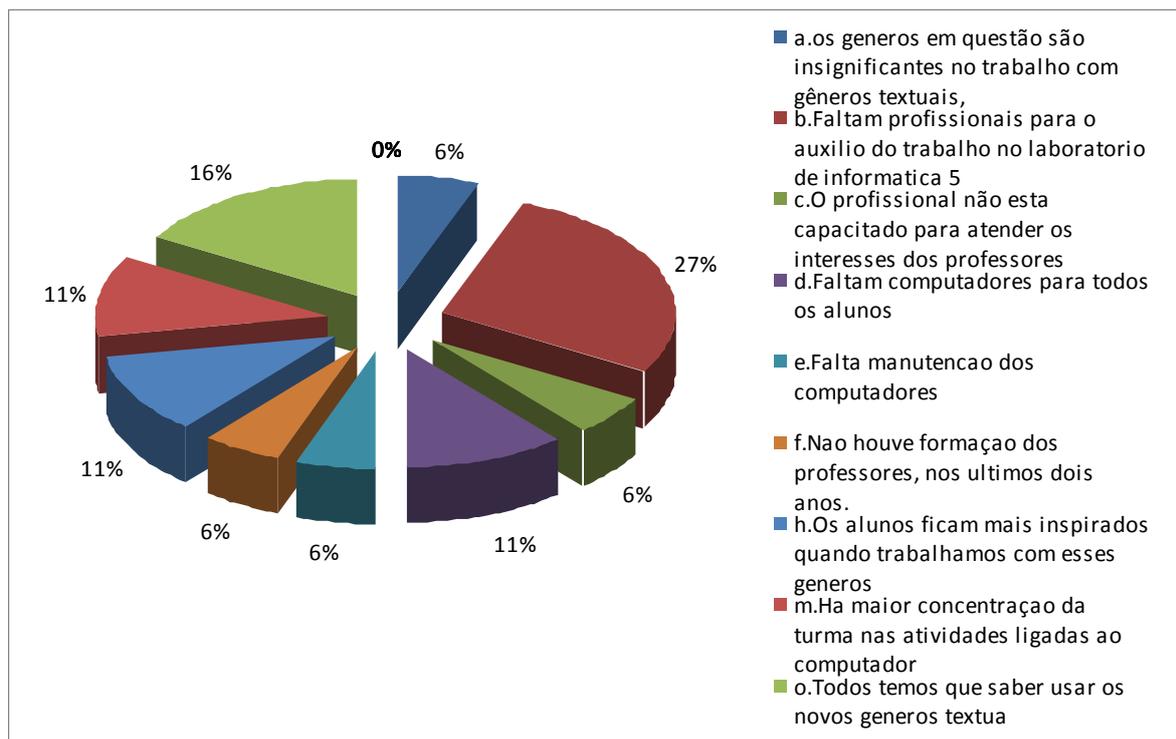


Gráfico 01: Motivos pelos quais os professores não se sentem preparados para desenvolver atividades com gêneros textuais mediados por computador.

O principal motivo alegado pelos professores para justificar a falta de preparação para desenvolver atividades com gêneros textuais digitais, refere-se a falta de profissionais para o auxílio no laboratório de informática. Esse dado reitera a insegurança que tem o professor no uso dos gêneros textuais digitais com os alunos. Em segundo lugar, eles mencionaram: “todos temos que saber usar os novos gêneros textuais”. Estes dois argumentos, mais uma vez, confirmam a importância e necessidade de o professor se sentir seguro para o trabalho com gêneros textuais digitais, o que perpassa a formação continuada.

Considerações Finais

Os dados apontaram, especialmente, a necessidade de investimento na formação de professores para o uso pedagógico efetivo de mídias e tecnologias. Junto com as tecnologias insuficientes, dentre outras razões, está a dificuldade para utilização das mídias na escola. Se se pretende mudança na maneira de ensinar e aprender na sociedade atual, as tecnologias passam a ser fortes aliadas nesse processo. A este respeito Moran (2009) afirma que pode-se transformar a maneira de ensinar e de aprender. Um ensinar mais partilhado, orientado, coordenado pelo professor, mas com intensa participação dos alunos, em que as tecnologias contribuirão muito, principalmente as telemáticas. Sente-se a necessidade de formação crítico-reflexivo de professores, com debates envolvendo o uso das mídias e tecnologias nas aulas de Língua Portuguesa, em especial no trabalho com os gêneros textuais digitais, nas práticas

sociais escolares e na vida externa à escola, bem como seus significados sociais, políticos e culturais.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (**Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**)

CRUZ NETO. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: _____; XAVIER, Antônio C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. In **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, José Manuel *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, 15ª ed. SP: Papirus, 2009.

_____. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias**. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.html>>. Acesso em: 06 abr. 2010.

SANTOS, Else M. Chat: e agora? Novas regras, nova escrita. In: COSCARELLI, Carla V.;

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUDICIDADE E HUMANIZAÇÃO: O PAPEL DA UNIVERSIDADE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Regina Furlan de Oliveira¹

Jaqueline Delgado Paschoal²

Gilmara Lupion Moreno³

Para ser professora de educação infantil, mais do que ensinar é preciso gostar de aprender, pois, sabemos que o conhecimento não pára, a cada dia novos saberes são construídos, revistos, aprimorados. É preciso olhar para o mundo com ‘lentes’ de cores e graus diferentes para enxergamos as diferenças e as singularidades das coisas e das pessoas que nos rodeiam. Ser professora de educação infantil é saber reconhecer as especificidades, isto é, as características próprias da infância, respeitando a criança no seu jeito de ser. É conhecer o desenvolvimento infantil e conhecer-se, cultivar o desejo de aprender e de ensinar, respeitar a criança e respeitar-se.

Para Vygotsky (1992) o desenvolvimento da criança se dá a partir as constantes interações com o meio em que vive, pois as formas psicológicas mais sofisticadas surgem da vida social. Para este autor o desenvolvimento do psiquismo humano é mediado por outras pessoas do grupo cultural, que atribui significados à realidade. Dessa forma, se pudermos garantir as condições adequadas de vida e de educação, ela desenvolve, intensamente, enquanto é ainda muito pequena, pois conforme, Leontiev (1988) a criança aprende desde que nasce e, neste sentido, forma para si as capacidades, habilidades e aptidões humanas, num processo que chamamos de desenvolvimento, mas que é, efetivamente, um processo de educação.

Considerando ser o brincar um direito da criança, portanto, um dever do adulto, logo, é incumbência das professoras proporcionar situações lúdicas no contexto da educação infantil, uma vez que:

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS; CRUZ, 1997, p.12).

Nesse sentido, destacamos a relevância da ludicidade no processo de humanização, por ser esta uma necessidade do ser humano, seja na infância ou na fase adulta, crianças ou

¹ Universidade Estadual de Londrina. Londrina-Paraná-Brasil. e-mail mfurlan@uel.br

² Universidade Estadual de Londrina. Londrina-Paraná-Brasil. e-mail jaquinedelgado@uol.com.br

³ Universidade Estadual de Londrina. Londrina-Paraná-Brasil. e-mail gilmalarupion@uel.br

professoras, pois, “quanto mais o adulto vivenciar sua ludicidade, maior será a chance de este profissional trabalhar com a criança de forma prazerosa” (SANTOS; CRUZ, 1997, p.14).

Para cumprirmos com o objetivo de cuidar e educar as crianças de zero a cinco anos é preciso também cuidar da formação das professoras de educação infantil, reconhecendo o direito dessas profissionais à formação em serviço, compreendendo que os processos de formação devem ser percebidos como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar nas creches e pré-escolas (KRAMER, 2002).

Proporcionar a formação lúdica para além da dimensão teórica e pedagógica é fundamental, já que permite às professoras ampliar a percepção sobre a importância das brincadeiras na vida da criança. Este trabalho tem o propósito de demonstrar a relevância da ludicidade no processo de formação continuada das profissionais que atuam com crianças. Para tanto, serão relatadas as ações desenvolvidas na terceira etapa do Projeto de Ensino e Extensão intitulado: “Formação inicial e continuada da professora de educação infantil: a contribuição da Universidade Estadual de Londrina”, ocorrida no ano de 2013.

Dentre os objetivos do projeto destacamos o intuito de promover a capacitação, em serviço, dos professores de educação infantil de modo a contribuir para a organização de um trabalho pedagógico comprometido com a aprendizagem e com o desenvolvimento da criança pequena.

Como metodologia, organizamos um curso de extensão com a duração de 32 horas envolvendo oficinas lúdicas para cinquenta professoras e gestoras das escolas infantis filantrópicas e municipais de Londrina-Pr e região metropolitana. A programação se desenvolveu por meio de oito encontros durante os meses de agosto a novembro e contemplou diferentes temáticas tais como: “A Infância na perspectiva histórico-cultural”; “Trabalho Pedagógico na Educação Infantil”; “Vivências Lúdicas”; “Confecção de brinquedos”; “Brincando com os números”; “Linguagem corporal”; “Rabiscando letras”; “Educação ambiental” e “Contação de história”.

A temática do evento “Linguagens da criança: oficinas pedagógicas na educação infantil” justifica-se uma vez que, corroboramos com a ideia de que criança tem ganhos quando “as suas múltiplas linguagens são trabalhadas mediante o conto, as histórias, a expressão oral, a manipulação e análise de situações envolvendo objetos, as construções que faz, os movimentos corporais, as dramatizações de que participa” (NICOLAU, 2011, p.21). Portanto, “a formação da criança deve levar em conta as suas múltiplas linguagens, e ao professor cabe ser um mediador que cria condições para que os educandos se interessem e sintam alegria em conhecer, valorizando a cultura como o bem maior a ser cultivado pela escola” (NICOLAU, 2011, p.22).

Uma das questões que permearam as palestras e as práticas pedagógicas foi a importância do brincar nesta etapa da educação básica, portanto, não podemos deixar de sublinhar que “é fundamental que as brincadeiras tenham seu espaço garantido na educação da criança” (NICOLAU, 2011, p. 21). Assim como nos cursos de formação, experiência esta que deve ser vivenciada por aqueles que são ou serão responsáveis pela formação da criança nas escolas infantis, pois:

O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do lúdico (SANTOS; CRUZ, 1997, p.14).

Uma das particularidades das crianças de zero a cinco anos de idade é a sua constante necessidade de movimentar-se, sendo assim, a linguagem corporal deve ser contemplada pelos professores, pois, “o corpo deve ser entendido e trabalhado enquanto primeiro brinquedo e instrumento de ludicidade infantil” (ANGOTTI, 2006, p.21).

Reconhecemos ao encerrar essa etapa do trabalho o quanto é necessária a formação continuada das professoras que lidam com a criança pequena. Pois, entendemos a formação do professor de educação infantil “como uma grande oficina onde permanentemente estaremos construindo e reconstruindo o pensamento, as práticas e a afetividade” (FREIRE, 1999, p. 88). Dessa maneira, partimos da premissa de que a formação é, reconhecidamente, um dos elementos que contribuem para ações mais inovadoras nas escolas, independentemente do nível de ensino.

Os resultados dessa etapa do projeto demonstraram que é possível proporcionar uma formação continuada de mais qualidade, incluindo o brincar como recurso de formação e como prática mais acolhedora, criativa e divertida no contexto da escola infantil.

Por fim, entendemos que um dos nossos desafios, se não o maior deles, em prol da educação da criança pequena está na formação do professor de educação infantil, pois, acreditamos que se o governo e a sociedade de um modo geral, respeitar o professor como pessoa, como cidadão e como profissional, garantindo-lhe o direito a formação inicial e continuada de qualidade, condições dignas de trabalho, com planos de carreira e salários que correspondam a importância proclamada pelas políticas públicas para a educação da criança de 0 a 5 anos, boa parte do que diz a lei será cumprida no que se refere ao direito da criança a educação infantil.

Desta maneira, a contribuição deste trabalho foi legitimar o papel da Universidade enquanto espaço de construção do pensamento crítico e reflexivo, sobretudo no que diz respeito à formação humana e científica das futuras professoras e a garantia não só uma formação inicial sólida, mas atualização constante em serviço. Assim, como espaço de produção e disseminação do conhecimento, cumpre sua função social que é possibilitar a aproximação entre o conhecimento científico e a comunidade externa.

Referências

ANGOTTI, M. Educação Infantil: para que, para quem e por quê? Campinas: SP: Editora Alínea, 2006.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: Infância e Educação Infantil. Campinas: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A . Os princípios psicológicos da brincadeira escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução por Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988. p. 127-144.

NICOLAU, M. L. M. O professor e os afazeres da educação infantil e das séries iniciais. In: MONTEIRO, F. P. T; BORGES, R. R. (Orgs.). **Ética e formação do professor: desafios da educação infantil**. Campinas: Arte Escrita, São Paulo, 2011.

_____. Um currículo em processo de construção visando ao desenvolvimento das linguagens da criança nas faixas etárias de 4 a 6 anos. In: SILVA, E. R.; LOPES-ROSSÉ, M. A. G. **Caminhos para a construção da prática docente**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

SANTOS, S. M. P. dos; CRUZ, D. R. M da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**, Petrópolis, Vozes, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INDÚSTRIA CULTURAL E TRABALHO DOCENTE: A OBVIÉDADE DO PENSAMENTO COMO OBSTÁCULO À CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Marta Regina Furlan de Oliveira¹
Luiz Carlos Migliozi Ferreira Mello²
Adriana Regina de Jesus Santos³

Este artigo tem o objetivo de analisar as dimensões que caracterizam o trabalho docente à luz da Indústria Cultural no contexto da sociedade contemporânea. Este estudo está pautado nos fundamentos da Teoria Crítica a partir dos filósofos alemães Adorno (1995, 1996) e Horkheimer (1985). De acordo com esses pensadores, sob a lógica social e econômica do capitalismo tardio, a formação cultural, originalmente voltada ao desenvolvimento de processos subjetivos de formação, foi obstruída em sua dimensão crítica, sendo reduzida à semiformação, de maneira a convertê-la em mero processo educativo para a adaptação social. Esse processo de adaptação acaba por se materializar no campo da obviedade do pensamento em que, sob a hegemonia do estado de semiformação, tem-se como resultado a geração de processos educativos reduzidos a um tipo de pensamento sem reflexão crítica e perfeitamente adaptado aos moldes da Indústria Cultural, o que leva o indivíduo a abdicar, pelo processo de adaptação, das possibilidades de auto-reflexão, conformando-se aos padrões sociais. Como resultado dessa redução do trabalho educativo ao imperativo da adaptação social, os horizontes pedagógicos, comprometidos em seus objetivos maiores, voltados à formação humana, tornam-se objeto de urgente investigação reflexiva.

Essa reflexão evidencia a necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico sobre o trabalho docente na Contemporaneidade, em que, sob essa égide social e econômica, vê-se constituir no trabalho docente, o pensamento silenciado e adaptado aos padrões sociais que se distanciam da prática docente voltadas ao processo de desenvolvimento da criticidade, da criatividade e do pensamento inventivo. Para tanto, far-se-á necessário pensar como tem sido constituído o trabalho docente à luz da Indústria Cultural e do pensamento adaptado.

A semiformação ou adaptação do sujeito tende a reduzir a individualidade a unidades perfeitamente reguláveis e sujeitas às regras da Indústria Cultural, pelo pensamento conformista, obvio e de acomodação à realidade. A reconciliação entre o indivíduo e a sociedade é forçada, principalmente pelas relações sociais que exigem a universalização do pensamento, conduzindo à fragilização da individualidade em um conformismo uniformizador (ADORNO, 1995).

¹ Doutora em Educação; Universidade Estadual de Londrina; Londrina, Paraná. *E-mail:* marta.furlan@yahoo.com.br

² Pós-doutor em Sociosemiótica pela PUC-SP (COS) / CNRS-Paris; Universidade Estadual de Londrina; Londrina, Paraná. *E-mail:* lcmigliozi@gmail.com

³ Doutora em Educação; Universidade Estadual de Londrina; Londrina, Paraná. *E-mail:* adrianatecnologia@yahoo.com.br

Em sua crítica sobre a Indústria Cultural, Adorno e Horkheimer (1985, p. 47) referem-se à condição humana contemporânea de regressão das massas como uma incapacidade atual dos indivíduos de “poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos: a nova forma de ofuscamento que vem substituir as formas míticas superadas”. Sob essa égide, evidencia-se o estranhamento da subjetividade em relação ao mundo e a própria negação das condições sociais pela adaptação dos sujeitos, ou seja, a difusão de uma produção simbólica em que predomina a dimensão instrumental voltada à adaptação e ao conformismo, subjugando a dimensão emancipatória que se encontra “travada”, porém não desaparecida (ADORNO, 1995).

Diante desse quadro, far-se-á necessário pensar, conforme aponta Theodor Adorno em sua obra *Educação e Emancipação* (1995) como se dão os impactos da semiformação no interior dos processos educativos. Nesse sentido, o pensador estabelece o seguinte questionamento: “Educação, para quê?” (ADORNO, 1995 p.139). Sob a perspectiva de Adorno, pode-se pensar sobre como tem sido desenvolvido o trabalho educativo docente e qual é o estado atual de formação cultural desses profissionais com vistas à emancipação humana e ao desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

O termo Indústria Cultural foi empregado, pela primeira vez, no livro *Dialética do Esclarecimento*, que Adorno e Horkheimer publicaram, em 1947, em Amsterdã. Sabe-se, como explica Cohn (1977) que a obra é oriunda, aparentemente, de uma carta escrita por Adorno a Horkheimer, na qual se menciona a expressão como sinônimo da dialética entre cultura e barbárie, que já se anunciava no início do século XX e que se constitui em uma das principais contribuições do texto de Adorno às formulações centrais da obra de dialética.

A Indústria Cultural, com todos os seus artefatos, provoca a composição de uma espécie de comutação da consciência humana, que é, necessariamente, a repetição mecânica da consciência forjada no contexto da racionalidade instrumental, configurada pelo pragmatismo cultural que tomou conta do ambiente social massificado da atualidade. Sem dúvida, um cenário no qual é possível vislumbrar verdadeiros consumidores compondo a malha social alienante e, ainda, divididos e subdivididos em níveis de consumo. Cada grupo está mapeado e deve consumir a gama de opções à sua disposição. Há mercados para todos os tipos de consumidores em todas as áreas: alimentação, vestuário, imóveis, etc.

Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116).

Desse modo, a compreensão do que seja Indústria Cultural nesse cenário atual torna-se relevante no processo de reflexão em debate sobre a profissionalização docente.

A profissionalização docente e a formação do pensamento crítico, criativo e inventivo do sujeito

Refletir sobre a profissionalização docente levando em consideração as contribuições de autores como Adorno e Horkheimer colabora para na compreensão das transformações pelas quais o profissional da educação vem passando ao longo da história da educação e na contemporaneidade, com vistas à superação da utilidade do conhecimento via obviedade do pensamento. A partir de uma apropriação teórica e metodológica da Teoria Crítica, com vistas ao diálogo permanente entre todos os profissionais envolvidos no espaço escolar, devolve-lhes o compromisso com o conhecimento e com a emancipação humana pelo processo de educação e auto-reflexão.

Em contrapartida, é importante considerar que, diante das influências desse novo tempo social em que padroniza e silencia o pensamento crítico, pensar a proposta de emancipação do pensamento docente e do trabalho humanizador é desafio emergente, a fim de que as mediações no processo de ensino e aprendizagem possam ser garantidas em favor da criticidade e do pensamento elaborado por todos os envolvidos no processo.

A própria atividade docente, assim como toda a atividade do homem moderno, transformou-se em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, da demanda de qualificação profissional e dos padrões de consumo e do pensamento. Mera atividade repetidora, incapaz de traduzir-se em experiências narráveis do conhecimento.

Pode-se pensar que as atuações docentes com concepções superadas acerca da relação entre educação e desenvolvimento da consciência crítica conduzem a equívocos que empobrecem o desenvolvimento com a finalidade de garantir a antecipação de aprendizagens próprias da escola pela instrumentalização do saber. Desse modo, o embate teórico e metodológico consiste em retomar, por meio da reflexão, o papel da escola e o trabalho pedagógico docente com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e científico dos educandos. Partimos da premissa de que tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais experiente vai sendo elaborado e incorporado por ela, fazendo com que seus modos de agir e pensar sejam transformados.

É preciso que haja a superação da formação e da atuação que vai se dissolvendo como experiência formativa silenciada e esvaziada de conteúdo e que se esgota na própria relação formal com o conhecimento, impedindo o professor de refletir sobre os problemas que enfrenta e para encontrar meios de solucioná-los ou, mesmo, traduzi-los e narrá-los como experiência.

Adorno (1996) contribui ao afirmar a necessidade da experiência formativa, apreendida em seu sentido emancipatório, como possibilidade de resistência ao saber instituído. Para que seja constituído um novo olhar para o trabalho docente em situações de liderança em sala de aula, é necessário que haja uma apropriação teórica dos fundamentos da Teoria Crítica de modo que se possa estabelecer uma consciência crítica de resistência ao instituído e, portanto,

promover a mediação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento do pensamento emancipatório.

Desse modo, o objetivo desse texto foi repensar a sociedade contemporânea, suas características mais enfáticas e a própria configuração do trabalho docente, bem como os caminhos possíveis para a superação da padronização e unificação do pensamento.

Entende-se que a apropriação de uma teoria embasada nos fundamentos da Teoria Crítica e das práticas cotidianas permite uma leitura para além da utilidade e padronização humana, devolvendo, efetivamente, aos espaços de educação e, especificamente, ao educador o exercício de sua atividade intelectual em espaços de liderança em sala de aula ao viabilizar uma nova atitude como educador, pautada nos pressupostos de valorização do sujeito aluno, oportunizando-lhe o desenvolvimento de suas possibilidades humanas e sociais, principalmente, o desenvolvimento da consciência crítica, criativa e emancipatória tanto do professor quanto do aluno.

Referências

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **A Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. **Mínima Moralía**. Reflexões a partir da vida danificada. Trad. Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Teoria da Semicultura**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Claudia B. Abreu. *Educação & Sociedade* (Cedes), Campinas, ano XVII, v. 56. p. 388-411, Dez. 1996.

COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e Indústria Cultural**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

A ATUALIDADE DE LIMA BARRETO: UMA LEITURA DO JORNAL EM *RECORDAÇÕES DO ESCRIVÃO ISAÍAS CAMINHA*

Marta Rodrigues¹

O olhar foi-se modificando ao longo da história da arte e da literatura, e, em consequência, também os modos de percepção se alteraram até chegar ao mundo contemporâneo, da sociedade de massas. A modificação da percepção humana ocorre junto com o modelo de existência, e, nesse processo, há um condicionamento natural e histórico, como constatara Benjamin (1989, p. 169)². *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, de Lima Barreto, retrata as modificações de sua época e da sociedade e a forma como essas transformações afetaram a percepção do homem. A obra enfoca questões envolvendo o papel do intelectual em um mundo em transformação, especialmente no que diz respeito à influência da imprensa sobre a produção literária.

O escritor, no Brasil, quase sempre exerceu a sua função como um elemento acessório a uma outra atividade; geralmente ele possuía um cargo público ou aspirava a um. Esse fato levou a uma aceitação do literato pelas instituições governamentais e, logo, a uma identidade com as ideologias dominantes, que dignificava a função de escritor, mantendo-o, em certa medida, “à sombra do poder”. Apesar de todos os elementos facilitadores incorporados à literatura, como forma de propiciar maior integração com o leitor, por estratégias de acessibilidade, não se compôs efetivamente no Brasil um público leitor que sustentasse o escritor. Dessa forma, ele se manteve atrelado aos apoios governamentais, sob a forma de incentivos ou cargos³. Ou, ainda, o escritor esteve atrelado aos interesses do maior veículo de divulgação do romance por um longo tempo: o jornal.

A imprensa pode ser avaliada, em seu processo de formação e consolidação, como um produto do próprio sistema de desenvolvimento do mundo capitalista burguês. Nela, encontram-se solidificados os valores da burguesia, contribuindo em muito para a uniformização do pensamento e do comportamento dos indivíduos. O controle dos meios de difusão das ideias é uma das formas de transmissão de uma unidade de valores éticos, morais, sociais, culturais, políticos. Nesse sentido, a liberdade de informar e de opinar se desenvolveu de acordo com os interesses do momento. A relação entre desenvolvimento da imprensa e capitalismo torna-se evidente. A concentração urbana, o surto demográfico, a necessidade de

¹ Profª Drª em Literatura Brasileira pela UFRJ, professora do Colégio Pedro II.

² "No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente."

³ Com efeito, o escritor se habituou a produzir para públicos simpáticos, mas restritos, e a contar com a aprovação dos grupos dirigentes, igualmente reduzidos. Ora, essa circunstância, ligada à esmagadora maioria de iletrados que ainda hoje caracteriza o país, nunca lhe permitiu diálogo efetivo com a massa, ou com um público de leitores suficientemente vasto, para substituir o apoio e o estímulo de pequenas *elites*. (CÂNDIDO, 1959, p. 85, grifo do autor)

circulação de informações, de um mundo de produção de massa levaram a imprensa a revolucionar suas técnicas de produção, de modo a atender à demanda de um mundo em que relações mercadológicas passam a ser a regra.

Há uma intrínseca relação entre os homens de letras e a imprensa; é nos jornais que se efetua a divulgação do trabalho literário e é nele que se estabelece a relação entre escritor e público. A maior parte dos escritores do século XIX, início do XX, utilizaram o espaço reservado nos jornais à literatura, produzindo folhetins⁴, no que se referia ao modo de publicação, ou seja, em partes, em sucessão de capítulos que eram gradativamente servidos ao público, até a edição em livro. Desse modo, a imprensa se definia, em muitos aspectos, por se amalgamar à literatura. As alterações por que passa o jornalismo na virada do século XIX para o XX expressam as novas relações sociais, econômicas, de caráter marcadamente capitalista. Não havia mais lugar para aventuras. A imprensa, como qualquer outro negócio, profissionalizou-se, tornando-se uma empresa em busca de lucros.

O romance *Recordações do escrivão Isaías Caminha* foi o primeiro publicado por Lima Barreto. O escritor optou por lançar-se às letras com o polêmico romance, que mexia nos vespeiros da literatura da época e, em especial, de seu maior veículo de divulgação e promoção, os jornais. O romance em estudo trata, em linhas gerais, da tentativa de um rapaz do interior de efetuar estudos na capital, no Rio de Janeiro, para onde se dirige repleto de sonhos de um interiorano a quem sempre valorizaram pelos atributos intelectuais, e que, no confronto com a rede de interesses das articulações sociais da cidade, se vê engolido pela realidade. É o relato memorialístico de um processo de desilusão. Após sua chegada, Isaías entra em contato com a realidade social carioca e, logo em sua primeira noite, levado pelas mãos de um padeiro repleto de bons contatos na sociedade da época, é introduzido no mundo do teatro, da literatura e do jornal. Conhece ilustres figuras das letras e do jornalismo.

Prefigura-se o mundo moderno a partir do jornal, um mundo em que as pessoas estão submetidas às redes de poder, que determinam quem se é e como se deve viver. No caso do Brasil, essas redes espraiavam-se ainda mais, porque ainda havia a questão do protecionismo; as ascensões se davam por indicações, a meritocracia quase sempre estava submetida aos interesses dos detentores do poder. É com essa realidade que Isaías vai-se deparar. Com sua carta de indicação na mão, busca incessantemente por um emprego que jamais lhe será dado pela via da indicação política, mas que surgirá na forma de um cargo de contínuo em um importante jornal carioca. Todo o capítulo VIII gira em torno das impressões de Isaías a respeito do jornal, durante o curto período em que fica à espera do jornalista Gregoróvitch e do emprego prometido. A voz do narrador atual e suas avaliações se confundem com as

⁴ Quase todos os autores brasileiros de ficção participaram da produção de folhetins, na época. Machado de Assis publicara, em O Globo, *A mão e a luva*, em 1874; *Iaiá Garcia*, em O Cruzeiro, em 1878; *O Ateneu*, de Raul Pompeia, apareceu na Gazeta de Notícias, em 1878. Taunay publicara *Inocência* em folhetim de A Nação e foi colaborador de A Notícia; Franklin Távora publicara as *Lendas e Tradições Populares*, na Ilustração Brasileira, em 1878; Raul Pompeia deixou contos e as meditações de *Alma Morta* na Gazeta da Tarde, em 1888; Coelho Neto iniciou-se na Gazeta da Tarde; Aluísio Azevedo escreveu e desenhou para revistas jornais. (SODRÉ, 1966, p., 280, 283-4)

impressões geradas naquele momento. Sabemos que Isaías, aos dezoito anos de idade e ainda desconhecendo as forças que impulsionavam a rede jornalística, não poderia avaliar o jornal e sua estrutura da forma que o faz. Assim, há uma mistura das duas vozes do narrador, a do rapaz de dezoito anos, impressionado com o poder emanado daquele espaço, já vislumbrado no primeiro contato, e a do narrador, no tempo presente, que esteve sob aquele regime de trabalho por cinco anos.

Na posição de um observador privilegiado, Isaías vai-nos apresentando, gradativamente, não só o espaço físico do jornal, mas também seus integrantes e seus papéis dentro “daquele teto que abrigava a falange sagrada que vinha combatendo pelos fracos e oprimidos” (BARRETO, 1983, p. 99, cap. VIII). Era sob as diretrizes de Ricardo Loberant, dono e diretor do jornal, que os jornalistas escreviam. Assim como exerce forte poder sobre pessoas iminentes, Loberant administra seu negócio mantendo seus subalternos submissos a sua vontade. A arrogância que a maioria dos jornalistas exibia nos ambientes sociais da cidade era abandonada frente ao poder do dono do jornal. A manutenção do *status* de cada um naquele espaço dependia da vontade do diretor e contrariá-la representava muito mais do que a possibilidade de perder o emprego, significava perder o poder agregado à própria função de jornalista. A estrutura de *O Globo* é desvelada, assim como os elementos que fizeram dele um jornal de sucesso, em comparação a outros, já mais tradicionais no cenário carioca: a linguagem renovada; os colaboradores de renome; a postura atrevida, com uma suposta independência de pensamento – independência dependente da vontade do diretor –, o que lhe conferia um alto poder de crítica. Em comparação aos outros, quase sempre comprometidos com a visão oficial, que lhes comprava a “opinião favorável”, sendo muitas vezes subvencionados pelo poder público, *O Globo* se apresentava como um jornal independente, o que lhe garantiu em grande parte o sucesso. E aquilo a que se propunha de fato, como jornal comercial que era, se consumou: “E *O Globo* vendeu-se, vendeu-se, vendeu-se...” (BARRETO, 1983, p. 101, cap. VIII).

O prestígio do jornal era medido pela sua ascendência e pela quantidade de anúncios que publicava, o que determinava, sob certa medida, o seu grau de sucesso e de alcance: “[...] [Lobertant] forjava anúncios, ‘calhaus’, calhaus de ‘precisa-se’, de ‘aluga-se’, de pequenos anúncios que, em abundância, parecem ser o índice da prosperidade de um jornal” (BARRETO, 1983, p. 125, cap. IX). O poder da imprensa se intensifica por ser o veículo de maior consumo da população em geral, e, conseqüentemente, cresce seu poder de manipulação.

Lima Barreto registrou em seu romance a ampliação da importância e da influência de uma das instituições essenciais do século XX. A imprensa é vista como uma espécie de moléstia contagiosa, infectando os que com ela se envolvem. Isaías exemplifica a ascendência desse poder, ao se sentir detentor de certo *status* simplesmente por conviver com os jornalistas e fazer parte daquele universo, mesmo que em uma posição subalterna. Entretanto, o brilho da imprensa não o inebria a ponto de levá-lo à perdição existencial. Em um movimento do próprio personagem, ele se descola daquela magia inebriante e retorna a uma vida que lhe parece mais digna, mais adequada aos valores morais e éticos que o constituíam.

O personagem acredita na vitória individual, mas se depara com uma estrutura que lhe possibilita a ascensão desde que se submeta à ordem vigente, do mercado. Rejeitado pela sua aparência, pela sua humildade, pela sua origem, pela sua cor, o jovem Isaiás se deixa levar momentaneamente, mas reage e resiste, não vende sua alma, apesar de se fragmentar e carregar as marcas de sua batalha urbana.

O narrador cumpre a função de preparar o olhar do leitor, educá-lo para a nova sensibilidade que se constitui a partir da formação de uma sociedade eminentemente capitalista. Alerta para a necessidade de desconfiar do que se vê, de que aquilo que está à mostra nem sempre corresponde ao que é de verdade. Essa é uma das razões da narrativa barretiana manter seu frescor de contemporaneidade, explicando muito do que somos como sociedade atualmente.

Referências

BARRETO, L. **Recordações do escrivão Isaiás Caminha**. SP: Brasiliense, 1983.

BENJAMIN, W. **Paris, capital do século XIX**. SP: Brasiliense, 1989.

CÂNDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. SP: Itatiaia, 1959.

SODRÉ, N. W. **A história da imprensa no Brasil**. RJ: Civilização Brasileira, 1966.

LINGUAGEM E PENSAMENTO: UM OLHAR DA TEORIA HISTÓRICO CULTURAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL DA CRIANÇA NA INFÂNCIA

Marta Silene Ferreira Barros¹

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

Lev Vygotsky

O presente texto tem como finalidade analisar a relação pensamento e linguagem no desenvolvimento intelectual da criança. A Perspectiva que norteará as discussões acerca da temática são os estudos de Lev S. Vygotsky (1896-1934), Alexander R. Lúria (1902-1977) e Alexis N. Leontiev (1903-1979) teóricos soviéticos considerados até os dias de hoje, clássicos da Psicologia do desenvolvimento, que se consolida com o movimento Histórico Cultural da humanidade. Tais teóricos tiveram como base os fundamentos epistemológicos articulados com o materialismo histórico considerado ciência marxista, bem como o materialismo dialético avaliado como filosofia marxista. Influenciado pelas ideias de Marx, Vygotsky conclui que,

[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (LURIA, 2001, p.25)

Duarte (2011) deixa claro, que Vygotsky propõe uma psicologia que dá subsídio à pedagogia marxista. Portanto, a psicologia vygostkiana não pode se tornar uma pedagogia por si só, mas é um elemento chave da pedagogia marxista. A psicologia Sócio Histórica também assim denominada aliada à pedagogia marxista forma a Teoria Histórico-Cultural, esta última assume uma importância na educação e formação humana.

De uma forma mais aprofundada, pode-se dizer que, influenciado por Marx, Vygotsky afirma que a diferença entre o homem e o animal, é que o homem não só transforma a natureza, como é capaz de antever, de abstrair o que pretende construir, e de submeter à natureza à sua **vontade**. A partir disso, Vygotsky começa a entender a relação entre o homem natural ao homem social.

Com os estudos realizados por Vygotsky e seus colaboradores, grupo denominado de “Troika”, estudos que vêm sendo valorizados como fundamento para se pensar questões relacionadas à psicologia e pedagogia. Dentre as propostas teóricas, os autores referenciados

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP; Profª Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – PR. E-mail: mbarros_22@hotmail.com; mbarros@uel.br.

procuram contribuir com pesquisas acerca da relação Pensamento e Linguagem, processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Conforme Luria (2001, p. 22) o propósito da Troika era “criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos”.

De acordo com esse pensamento Luria, (2001) evidencia que um fundamento essencial do seu pensamento de Vygotsky é de que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmica e historicamente mutáveis, nesse sentido, juntamente com Luria, Vygotsky se interessou em investigar o fenômeno da instalação, perda e recuperação de funções ao nível do sistema nervoso central. Com essa análise acerca do desenvolvimento das funções psicológicas Superiores o homem internaliza formas de sentir, agir e pensar que o torna cada vez mais humano na sua vida em sociedade com os outros.

O significado da infância

Ainda hoje quando se observa que nos estudos acerca do desenvolvimento humano, é comum o pensamento de que a criança se desenvolve de forma natural, e de maneira universal em que se determina o aspecto biológico. No entanto, para Vygotsky a criança nasce com capacidades biológicas para se desenvolver em um mundo humano em que sofre influência do mesmo no sentido do desenvolvimento das suas funções psíquicas, cuja linguagem e pensamento são parte destas funções. Vygotsky ao analisar os processos psicológicos humanos, estabeleceu como princípio norteador a dimensão sócio histórica do psiquismo, e não a condição natural de desenvolvimento do homem.

É mister salientar que desde muito cedo a criança aprende com o outro, pessoas que já adquiriram um nível de desenvolvimento humano. É na interação com os sujeitos com experiência que a criança irá se apropriar de modos de ver, sentir, pensar e agir no mundo, desenvolvendo características tipicamente humanas.

Conforme as ideias marxistas acerca do sentido e centralidade do trabalho na vida do sujeito Engels, ao escrever O papel do trabalho na transformação do macaco em homem em 1876, afirmou que o trabalho é a condição básica de toda a vida humana e, portanto, o criador do próprio homem (ENGELS, 2006). Marx, na sua obra volume I de O'Capital MARX 2008) evidencia que o trabalho se desenvolve na troca entre o homem e a natureza em que o homem ao transforma com suas forças a natureza, transforma a si mesmo.

Vygostky (2004) amparado por essa concepção afirmava que o homem por meio do trabalho transforma a si produzindo cultura. Nesse sentido,

[...] ao mesmo tempo [...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e [...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; [...] esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido

não às leis biológicas, mas a *leis sócio-históricas*. (LEONTIEV, 1978, p. 262)

Ainda, nessa mesma perspectiva de acordo com a teoria marxista,

[...] o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma (Rego, 1998, p. 51).

É essencial ressaltar que os instrumentos são criações humanas na atividade desenvolvida por meio do trabalho. Foi assim que a sociedade humana surgiu da ação do homem sobre a natureza. O homem se hominiza e se humaniza na vida com os outros; isso é o que diferencia a capacidade humana da espécie animal. É essa relação do homem com a natureza que o mesmo cria a história e a cultura humana. Muitos foram os instrumentos (tudo aquilo que se interpõe entre o homem e o ambiente ampliando sua forma de ação e sobrevivência, como enxada, serra, machado, arado). Tais instrumentos foram criados e aperfeiçoados ao longo da história da humanidade, dentre eles a linguagem é um dos instrumentos essenciais para o desenvolvimento da vida em sociedade.

A Linguagem como elemento essencial no desenvolvimento

Vygotsky (1998) afirma que a relação entre o pensamento e a linguagem sofre mutações constantemente, ou seja, ambos não estabelecem uma relação linear, exata. Por intermédio dos estudos de Koehler e Buehler, Vygotsky tem respaldo para afirmar que, o pensamento rudimentar e a linguagem não estabelecem relação entre si. “O papaguear das crianças, o seu choro e inclusivamente as suas primeiras palavras são muito claramente estádios do desenvolvimento da linguagem que nada têm a ver com o desenvolvimento do pensamento” (VYGOTSKY, 1998, p. 62).

Vygotsky (1998) descreve que no primeiro ano de vida a criança não tem domínio da linguagem, mas que já é capaz de ações mecânicas advindas de pensamentos mecânicos, ou seja, as crianças são capazes de utilizar utensílios para chegar aos seus objetivos, no entanto, tais objetos necessitam estar no seu campo de visão concomitantemente. A linguagem, ainda rudimentar, também se desenvolve, pois os sons emitidos pelas crianças no primeiro ano de vida não são apenas maneiras de aliviar tensões, mas sim, meios de comunicação social, além disso, com sua linguagem rudimentar, são capazes de imitações gestuais, imitam o que veem e não os sons que ouvem. Em meados do segundo ano de vida, o pensamento e a linguagem, segundo Vygotsky (1998) começa a estabelecer uma relação mais próxima. Por volta dessa idade, a criança começa perceber que tudo tem um nome, a partir disso, a fala começa a ser pensada, e o pensamento começa a ser oralizado.

Como defendido por Vygotsky (1998, p.159), a relação entre o pensamento e a linguagem, possibilita a inferência de significação aos signos. De acordo com Vygotsky o significado da palavra é uma “generalização de conceitos” e tal generalização só é possível graças ao pensamento. Tal fator logo comprova a relação do pensamento e linguagem em um desenvolvimento avançado.

Considerações Finais

Conforme o que fora exposto na análise deste texto acerca da relação pensamento e linguagem no desenvolvimento da criança, é possível avaliar que a criança desde cedo estabelece uma relação com os outros por meio da comunicação. É importante que as pessoas ao seu redor tenham um nível de linguagem e comunicação desenvolvido para que a criança possa se apropriar da realidade vivida de maneira rica e assim ampliar sua maneira de raciocinar, planejar, representar e agir sobre o mundo e sobre as coisas. Com isso, reconhecendo que a criança é influenciada pelo meio em que vive. Tudo que se apresenta a ela no mundo real reflete em sua maneira de pensar e conseqüentemente será determinante na formação do seu caráter. Diante disso, cabe aos professores, pais e colegas (pessoas experientes que convive com a criança) desenvolver um compromisso de auxiliar a criança no processo de formação da sua personalidade, contribuindo com o desenvolvimento das suas funções psíquicas.

Referências

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vygotskyana.** 2ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011.

ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: **Revista eletrônica Trabalho Necessário.** vol. 4. n. 4, 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2001.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. livro I.** 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O LÚDICO COMO LINGUAGEM ESSENCIAL NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA NA INFÂNCIA

Marta Silene Ferreira Barros¹

Este artigo é resultado do trabalho desenvolvido no Grupo de estudos e pesquisas **FOCO** - Formação Continuada: implicações do materialismo histórico e dialético e da teoria histórico cultural na prática docente e no desenvolvimento humano, bem como junto à disciplina de Prática Educativa com crianças de 0 a 3 anos e ainda estudos realizados na disciplina de estágio Supervisionado na educação Infantil. A temática “O lúdico como linguagem essencial no desenvolvimento da criança na infância”, foi escolhida por se considerar um aspecto essencial no desenvolvimento intelectual e social da criança. A base que fundamentará o trabalho é a Teoria Histórico Cultural, a qual permite a compreensão da problemática que envolve a educação infantil, nível base da formação da personalidade, intelectualidade e humanização na vida da criança. A discussão proposta apresenta-se pela necessidade de se resgatar e inserir no contexto escolar atual, o brincar como eixo importante e por intermédio deste a valorização do brincar, do jogo e das brincadeiras.

A perspectiva Histórico Cultural avalia as potencialidades da criança para além das determinações biológicas. Se considera nessa abordagem que o sujeito humano se desenvolve a partir das aprendizagens que se apropria por intermédio das interações sociais. Nesse sentido, o ser humano apesar de ter capacidades biológicas, só se desenvolverá nas suas capacidades tipicamente humanas na convivência com as pessoas e com a cultura. Assim para a abordagem o homem sofre influência dos fatores interpessoais (de fora) para o intrapessoal (de dentro). É assim que ocorre o processo de transformação do sujeito. É nesse sentido que o brincar é considerado nessa abordagem teórica um elemento fundamental de desenvolvimento das relações sociais das crianças.

A importância do Lúdico na infância

Na infância a criança satisfaz seus desejos por meio da ação lúdica, nela a criança reproduz as relações e as ações que são manifestadas pelos adultos. Conforme Mukhina, (1996, p. 155) “a atividade lúdica tem um caráter semiótico (simbólico)”. Isto é, é por meio do manuseio do brinquedo que a criança cria situações e desenvolve sua capacidade de imaginar e criar. Nesse sentido, a autêntica atividade lúdica acontece quando a criança realiza uma ação submetendo outra e manuseia um objeto submetendo outro.

No jogo, as crianças mantêm relações de dois tipos: lúdicas e reais. As relações lúdicas são as que se estabelecem de acordo com o argumento e o

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo- USP; Profª Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – PR. E-mail: mbarros_22@hotmail.com; mbarros@uel.br.

papel que cada uma desempenha. Por exemplo, a criança que faz o papel de ogro num jogo se comporta com as que representam as vítimas de maneira exageradamente malvada. As relações reais são as que ocorrem entre as crianças em seu papel de companheiros realizando algo em comum: isso lhes permite chegar a um acordo sobre o argumento e a distribuição dos papéis, bem como discutir as questões e equívocos que possam surgir no jogo (MUKHINA, 1996, p. 162).

A infância é a base mais importante do brincar. Isso não significa dizer que apenas a criança brinca. O brincar é importante também na vida adulta. É por intermédio do lúdico que a criança conhece, descobre, inventa, representa o mundo em que vive. Existem várias formas de manifestação das atividades lúdico, assim como existem variadas concepções acerca do brincar. Uma das concepções é de que o brincar é uma atividade de ociosidade, diversão. Outra é de que, por meio do brincar a criança fala, pensa, desenvolve, sentimentos, emoções e conhece o mundo em que vive. Nesse artigo se defende a ideia que a criança brincando aprende. Conforme Vigostski² (2009) quanto mais a criança vê, ouve e vivencia, mais sabe e assimila elementos da realidade que dispõe da experiência. Assim, qual deve a postura da escola e do educador em relação às atividades lúdicas? A postura que a escola deve ter é a de possibilitar à criança momentos lúdicos em que a mesma possa se desenvolver na sua integralidade, pois (PRESTES, 2011) “Quando a vida real não dá conta de seus desejos imediatos, a criança brinca. É na brincadeira, um campo em que atua com liberdade, que ela começa a ter a consciência das regras da vida a sua volta”.

É importante salientar que as crianças brincam porque é essencial para o desenvolvimento das relações sociais da criança com o adulto e com a criança e nesse processo ela cria. É no brincar que a criança realiza sua atividade principal de trabalho por meio da criação e imaginação. Nesse sentido,

[...] os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que expressam melhor suas brincadeiras (VIGOSTSKI, 2009, p. 16).

Leontiev (2001), pensador soviético, em seus estudos acerca dos princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar evidencia o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, especialmente no sentido psicológico em que é com os objetos que a criança brinca no sentido

² Ao longo do trabalho estaremos empregando Vygotsky com a letra Y, porém, as citações do autor que estarão referenciadas no final do trabalho foram retiradas de um livro, no qual o nome do autor está escrito com a letra I (Vigotski) referenciado com a data de 1998.

de agir sobre os mesmos dando-lhes significados, bem como reconhecendo a relação do mundo do adulto de forma mais ampla.

Vygotsky (1998), nos seus estudos relacionados ao “Papel do Brinquedo no Desenvolvimento” atribui importância ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. Nesse sentido, é um pré-requisito para desenvolver a linguagem escrita e as funções psicológicas superiores, auxiliando também a criança a lidar com conflitos e regras. Segundo o autor, é por meio da brincadeira, que a criança reproduz o discurso externo construindo seu próprio pensamento e o internaliza.

Observa-se que na educação infantil as brincadeiras são direcionadas, enquanto que na instituição escolar especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, há uma maior preocupação com ensino sistematizado, ou seja, não havendo uma identificação com a interação das brincadeiras e os conteúdos, e por isso não considerando as brincadeiras como uma atividade que contribui também na formação do aluno.

A questão do brincar é mais ampla do que se parece, pois engloba aspectos como o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Pelo fato desses termos serem facilmente confundidos, fizemos uma breve diferenciação deles, pois para entendermos a importância do brincar na educação infantil, foi necessário buscar e explorar os conceitos que envolvessem esse questionamento.

Segundo Vygotsky a criança apresenta em seu raciocínio alguns pontos em comum com o pensamento do adulto. Assim explica:

[...] o papel dominante da experiência social no desenvolvimento humano
[...] a experiência social exerce seu papel através do processo de imitação;
quando a criança imita a forma pela qual o adulto usa instrumentos e
manipula objetos, ela está dominando o verdadeiro princípio envolvido
numa atividade particular. [...] A criança, à medida que se torna mais
experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela
compreende (VIGOTSKI, 1998, p.29).

Essa questão da imitação se percebe ao observar crianças em suas brincadeiras, representando personagens do seu cotidiano. Dessa forma ela escolhe um modelo e o imita; ela está sempre observando o comportamento do adulto ou de outras crianças e assim adquire novos saberes.

Vygotsky (1998, p.33) discute ainda que a criança para se apropriar de novos conhecimentos utiliza a fala e que é por meio desta que ela controla o ambiente em que está inserida para depois controlar o próprio comportamento.

Se observarmos nas crianças imitando outras pessoas em suas brincadeiras, é fácil perceber que elas utilizam a fala para representar um papel, e será a partir dessa representação que ela irá aprender e descobrir do que se tratam algumas ações que a cercam. Assim, ela manipula sua brincadeira para posteriormente significar seu comportamento.

Por meio das atividades lúdicas é possível identificar dificuldades encontradas pelas crianças e possibilidades de superação para um nível de desenvolvimento nos vários aspectos:

social, cognitivo, afetivo, psicomotor. Tendo em vista que existem outros fatores que comprometem a aprendizagem, a psicomotricidade constitui-se enquanto elemento fundamental de contribuição para o desenvolvimento escolar.

Considerações Finais

O brincar possibilita à criança um maior desenvolvimento social, pois é interagindo com os outros que a criança aprender modos diferentes de agir, pensar e sentir. O educador ou o adulto experiente necessita valorizar o lúdico como aspecto importante na educação da criança, em que contribuir na formação da personalidade da mesma. Assim é preciso que os responsáveis pela formação da criança, reflitam no caráter essencial do lúdico, especialmente relacionado à aprendizagem escolar, propiciando, a partir de um clima acolhedor, o desenvolvimento de atividades que possam favorecer aspectos de integração e aceitação, numa relação direta com o conhecimento sistematizado, estando o educador atento ao educando. Espera-se que esta análise possa contribuir na conscientização de que é preciso incluir as brincadeiras e os jogos no processo ensino-aprendizagem, para assegurar um desenvolvimento físico, intelectual e psicológico da criança.

Referências

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PRESTES, Z. R. **A brincadeira de faz de conta como atividade-guia**. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2011. Florianópolis: COEB, 2011. v. 1

VYGOTSKY, L. S. O Papel do Brinquedo no Desenvolvimento. In: **A Formação Social da Mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.121-137.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 11, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: ática, 2009.

**TEMPO DE LEITURA: GINÁSTICA LABORAL DA MENTE E RECURSO
INIBIDOR DO ADOECIMENTO MENTAL NO TRABALHO.
UMA PROPOSIÇÃO À LUZ DE UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.**

Maurênia Nielsen¹
Katia Silva Bufalo²
Vera Lúcia Burque³

*O senhor... Mire veja: o mais bonito, do mundo, é
isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda
não foram terminadas – mas que elas vão sempre
mudando. Afinam ou desafinam.*

Guimarães Rosa

O objetivo deste texto é apresentar uma reflexão sobre a importância do trabalho no mundo contemporâneo, a partir do entendimento de que este é uma ação considerada indispensável para sobrevivência humana. No entanto, alerta sobre a relação trabalho e adoecimento mental, bem como incentiva a prática da leitura no ambiente laboral como recurso inibidor do adoecimento e oportunidade de desenvolvimento humano.

Segundo Mendonça (2002, p. 96), o trabalho humano traz em si dois valores: o da remuneração e o do reconhecimento social. Esse princípio pressupõe que o valor do homem e sua dignidade são decorrentes do seu trabalho e, conseqüentemente, condena todas as formas de trabalho que recusem essa dignidade.

Está contido nesse princípio, necessariamente, o valor humano que o trabalho produz. O homem se humaniza pelo trabalho. Amplia sua subjetividade, suas possibilidades afetivas, cognitivas, relacionais e operacionais.

Entretanto, por vezes, o que se percebe é que os indivíduos, pelos mais diversos motivos (financeiros, acomodação, imediatismo, sobrevivência, falta de oportunidades), acabam por ocupar empregos que nem sempre os fazem se sentir realizados, seja no âmbito pessoal e/ou profissional.

A origem da palavra trabalho está no substantivo da língua latina *tripalium* usado para nomear um instrumento agrícola formado por três paus pontiagudos, usado para bater cereais. Assim, o significado etimológico da palavra trabalho significa sacrifício, dor, sofrimento e foi, desta forma, que os ocidentais começaram a pensar o trabalho.

Mendonça (2002, p. 98) apresenta uma breve evolução histórica que diz: na Grécia pensavam que nem todos os homens eram humanos, pois precisavam do trabalho para sobrevivência, sendo, portanto, o trabalho uma espécie de símbolo de exclusão social, quem

¹ Pedagoga da Universidade Estadual de Londrina e Profª Pedagoga da SEED- Paraná – Contato: maurenia@uel.br

² Profª Pedagoga da SEED- Paraná – Contato: katiasilvabufalo@seed.pr.gov.br

³ Profª Pedagoga da SEED- Paraná – Contato: veralburque@seed.pr.gov.br

trabalhava não podia participar da vida política. Em Roma, o trabalho era considerado um castigo, uma punição para os derrotados de guerra.

Na Idade Média, os cristãos associavam o trabalho à dor, sofrimento e à servidão. Contudo, a partir do Renascimento (Idade Moderna), o trabalho ganha outro significado e passa a ser considerado como uma força de criação, como modo de intervenção humana na natureza para transformá-la.

No mundo contemporâneo, o trabalho passa a significar atividade humana ou prática cultural pela qual o homem transforma a realidade e constrói material e, simbolicamente, o mundo, conhecendo-o, significando-o, planejando-o e organizando-o de maneira a dar condições de vida e bem-estar para quem o pratica.

Segundo Hegel (apud KONDER, 1999, p. 24), “foi com o trabalho que o ser humano desgrudou um pouco da natureza e pôde, pela primeira vez, contrapor-se como sujeito ao mundo dos objetos naturais”.

Entretanto, sabe-se ainda que o trabalho, muitas vezes por falta de significação, colabora para que o indivíduo tenha uma imagem de indignidade como cita Dejours (2003). Ainda segundo o mencionado autor, “é do contato forçado com uma tarefa desinteressante que nasce uma imagem de indignidade” (DEJOURS, 2003, p. 49).

Devido às transformações oriundas do fenômeno da globalização, as empresas vêm enfrentando diversas mudanças no âmbito econômico e na organização interna.

Nessa perspectiva, a evolução apresentada pelas teorias administrativas trouxe consigo uma preocupação com a qualidade de vida e do ambiente laboral dos funcionários, visando a diminuir absenteísmo, rotatividade, afastamento por problemas de saúde, aumento da motivação e maior produtividade, como ferramentas para a sustentação de vantagens competitivas.

Para França e Rodrigues (2005, p. 67), “as empresas exigem um profissional competente e competitivo, polivalente e criativo, mas nem sempre fornece um suporte organizacional promotor da saúde no trabalho”. Diante dessa situação, é visível a distância entre o que a organização espera (tarefa) e o que o trabalhador realiza (atividade).

A mediação dessa discrepância entre a tarefa e a atividade implica um custo humano que abarca as dimensões física, psíquica e cognitiva. A incidência dos casos de doenças ocupacionais, tais como depressão, estresse e *burnout*, representam a expressão do sofrimento psíquico vivenciado pelo trabalhador no contexto de produção de bens e serviço, resultado dessa divergência (DOLAN, 2006).

Pesquisas de Lipp (2001, p. 28), apontam que, “o desgaste físico e emocional, aos quais as pessoas são submetidas no ambiente laboral, são fatores que contribuem, decisivamente, para o estresse, depressões, transtorno de pânico e outras fobias”.

Os transtornos psicológicos na população geral e na força de trabalho são preocupantes, devido ao aumento de sua prevalência e aos altos custos sociais (MICHEL, 2001).

Os profissionais mais suscetíveis aos problemas da saúde mental são aqueles que interagem, a maior parte do tempo, com indivíduos que necessitam de sua ajuda, como os

professores, assistentes sociais, os enfermeiros, entre outras profissões (BABA; GALAPERIN; LITUCHY, 1999).

Para Sousa e Mendonça:

[...] as adversidades na organização e nas relações sociais do trabalho, possibilitam o desequilíbrio na relação saúde-doença, manifestado no nível de estresse ocupacional e de satisfação do trabalhador, causando o adoecimento físico e mental, determinando processos patológicos como ansiedade, *burnout* e depressão (SOUSA; MENDONÇA, 2006, p. 44).

Nesta perspectiva, Brant e Melo (2001, p. 111) refletem que, “o trabalho, na sociedade contemporânea, exige criatividade e disposição para capacitação permanente, já que as tecnologias de informação estão modificando as situações de trabalho”.

De acordo com Ferreira (2003, p.36)

Biblioterapia é um termo derivado das palavras latinas para livros e tratamentos. Blibio é a raiz etimológica de palavras usadas para designar todo tipo de material bibliográfico ou leitura, e terapia significa cura ou reestabelecimento. A biblioterapia é vista como um processo interativo, resultando em uma interação bem sucedida de valores e ações. O conceito de leitura empregado nesse processo é amplo.

Segundo Rodrigues (2000, p. 134), “a ocorrência de doenças é originada pela interação do ambiente, do meio social e da esfera biológica”. A depressão é o transtorno mental mais prevalente, atingindo 5% da população quando adotado o critério de depressão maior, sendo esperado que ocupe o segundo lugar, correspondendo a 15% entre as patologias de sobrecarga no mundo, até o ano de 2020.

Para Caldin (2001), a função terapêutica da leitura admite a possibilidade de a literatura proporcionar a pacificação das emoções. Segundo a autora:

A relação entre psique humana e literatura não é nova. Foi, inicialmente, alicerçada pelas emblemáticas observações psicanalíticas de Freud sobre a escrita como arte poética desde os gregos até alguns de seus representantes modernos como Shakespeare e Dostoiévski. Posteriormente, recebeu uma análise de Jung, que viu em Goethe, Spitteler, Nietzsche, Blake e Dante personalidades criativas e transformadoras do mundo. Enfatizada, também, pela linhagem marxista com Vygostky na psicologia infantil ou com a atividade de Sartre entre a literatura e a filosofia existencial, essa relação foi se confirmando em todo século XX. (CALDIN,2001, p.32).

A partir do panorama descrito, observa-se através das pesquisas disponíveis, que a leitura no ambiente laboral constitui-se uma alternativa para promover benefícios para empregador e trabalhador.

Favorece o empregador na medida em que potencializa a capacitação permanente, necessária no mundo atual. Quanto ao trabalhador, é possível afirmar que, através da leitura, terá condições de ampliar seu desenvolvimento cognitivo, realizar atividades mentais de fruição, quiçá terapêuticas, como sugerem os trabalhos de biblioterapia.

A partir dos trabalhos de pesquisa divulgados, é possível defender a mediação de leitura no ambiente laboral através da biblioterapia no intuito de promover a saúde mental, combater o adoecimento no trabalho e estimular a educação permanente em todos os espaços humanos.

Referências

BABA, V.; GALAPERIN, B. L.; LITUCHY, T. R. Occupational mental health: a study of work-related depression among nurses in the Caribbean. **International Journal of Nursing Studies**, Elmsford, v. 36, p. 163-169,1999.

CALDIN, C. F. A leitura como função terapêutica: Biblioterapia. **Encontros Bibli**, n.12, p.32-44, Florianópolis, 2001.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DOLAN, S. L. **Estresse, auto-estima, saúde e trabalho**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

FERREIRA, D. T. Biblioterapia: Uma prática para o desenvolvimento pessoal. **Revista Educação Temática Digital**, v.4, n.2, p.35-47, Campinas, 2003.

KONDER, L. **A razão quase enlouquecida**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LIPP, M. E. N. Stress: conceitos básicos. In: LIPP, M. E. N. (Org.). **Pesquisas sobre stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 17-29.

MICHEL, O. **Acidentes do trabalho e doenças profissionais**. São Paulo: LTR, 2001.

RODRIGUES, M. J. S. F. O diagnóstico de depressão. **Psicologia USP**, v. 11, n. 1, p. 155-187, São Paulo, 2000.

ROSA, J. G. **Grande Sertão: Veredas**. São Paulo: Nova Aguilar, 1994.

LEITURA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: *QUO VADIS?*

Mauricéia Silva de Paula Vieira¹

Danielle Cristine Silva²

Introdução

Este trabalho discute o tema tecnologias digitais e ensino da leitura. Seu objetivo é refletir sobre o “novo” perfil do leitor, considerando-se os impactos que essas tecnologias trazem para o contexto em sala de aula. Foram aplicados questionários a um grupo de alunos de escola pública e a partir da reflexão teórica e da análise de dados, buscamos compreender essa interface intrincada entre leitura, conhecimento e tecnologias. Entendemos que as tecnologias atuais podem ser compreendidas como artefatos que possibilitam não só a democratização da cultura, mas também o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Redes e relações: linguagem, tecnologias e leitura

As tecnologias digitais presentes na sociedade, aliadas à globalização, trouxeram mudanças significativas, não só nas relações sociais, mas também nos modos de lidar com a informação.

As primeiras sociedades humanas centravam sua comunicação na oralidade e todo o saber cultural era transmitido oralmente de geração a geração. A memória era a “ferramenta” que permitia o acervo de informações, de histórias e da cultura para posterior transmissão. Com o surgimento da escrita, novas tecnologias foram desenvolvidas: a inscrição em barro, o papiro, o pergaminho, o papel, a tinta, o livro e, posteriormente, a escrita tipográfica. Surgiram periódicos, jornais, revistas, romances e o espaço biblioteca. A escrita transforma “o papel” em uma espécie de memória para o registro e a difusão de informações e conhecimentos em maior escala. Tais tecnologias podem ser consideradas como tecnologias do reprodutível. Jornais, foto e cinema configuram-se como as inovações que lançaram as bases para o surgimento da cultura das massas, a partir do advento de tecnologias de difusão, como o rádio e da TV (Santaella, 2003). Por sua vez, o desenvolvimento das tecnologias de pequeno porte, como tv a cabo e vídeo cassete, permitiu o surgimento de cultura de mídias ao instaurarem processos de comunicação mais segmentados e voltados para público específico. Outras tecnologias foram desenvolvidas de forma acelerada (tecnologias do acesso, como computadores e internet) e possibilitaram a criação do ciberespaço, da interatividade, do hipertexto, ao agregarem, em uma mesma superfície, todos os tipos de textos, som, imagem, voz, mobilidade, etc. Neste contexto pós-moderno predominam tecnologias da conexão contínua que permitem o acesso à informação e o envio de mensagens a qualquer momento.

¹ Doutora em Estudos Linguísticos; UFLA; Lavras, MG. E-mail: mauriceia@dch.ufla.br

² Bolsista FAPEMIG/CAPES; UFLA; Lavras, MG. E-mail: danielle.letrasufla@gmail.com

Leitura e escrita são muito utilizadas. Mensagens instantâneas, notícias, comentários, são lidos e produzidos intensamente. Mas que leitura e escrita são essas?

A concepção de leitura, de texto e de leitor/autor foi sendo redimensionada a partir das tecnologias digitais, pois a tela do computador permite usos, manuseios e intervenções do leitor mais numerosos e mais livres do que o suporte impresso (Chartier, 1998). Para Santaella (2003) há três tipos básicos de leitores: o contemplativo, o do mundo em movimento e o virtual.

O leitor contemplativo corresponde ao leitor do papel e da tela. Com o advento do jornal, surge o leitor fragmentado e apressado, leitor de linguagens “efêmeras, híbridas, misturadas”. Diante do jornal, os olhos percorrem as manchetes, as chamadas, as fotos, etc. Trata-se de um “leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil” (SANTAELLA, 2007). Esse leitor convive em uma cultura grafocêntrica: leitor de sinais, de *outdoors*, de diagramas e mapas. A televisão e os meios de comunicação em massa aliam sons, imagens, fala, movimento, ruídos etc. estão imbricados e provocam mudanças nos modos de leitura e no perfil desse leitor.

Com o surgimento das tecnologias do acesso e da conexão contínua, a sociedade depara-se com o leitor da cultura digital e do hipertexto, aquele que busca, com um clique, uma multiplicidade de informações. Esse leitor lida com várias semioses, navega na tela do computador, programa leituras. Trata-se de um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, entre palavras, imagens documentação, músicas, vídeo etc. (SANTAELLA, 2003)

Nesses diferentes contextos sociais, os textos que circulam, também foram se modificando e hoje o que encontramos é a coexistência de diversas tecnologias (caneta, caderno, borracha, lápis, a tela do computador, do *smartphone/ tablet*) e de diversos modelos de textos (gêneros textuais). As diferentes tecnologias digitais possibilitaram a integração de semioses em uma mesma superfície e “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p.08).

Tecnologias: mediadoras no processo ensino aprendizagem da leitura?

Nesta investigação, uma das questões que buscamos compreender diz respeito aos espaços em que os entrevistados utilizam as tecnologias digitais. Percebemos que a utilização ocorre em sua maior porcentagem na residência do aluno. Isso nos indica que o acesso aos equipamentos já é possível e demonstra, ainda, condições socioeconômicas menos áridas do que aquelas que presenciamos na década do 80, em que aparelhos tecnológicos eram equiparados a artigos de luxo. De um modo geral, tais artefatos já se popularizaram e estão mais acessíveis à parte da população. Outro dado relevante e que vem corroborar a ideia de que nossos alunos são nativos digitais é o fato de que 84,6% dos entrevistados afirmam que aprenderam a usar o computador sozinhos. Além disso, 100% dos entrevistados possuem celular conectado à internet. Tais dados evidenciam o que Santaella chama de leitor virtual:

aquele que se encontra em estado de prontidão, que lida com várias semioses, navega na tela do computador, programa leituras. Não é mais um leitor que segue as sequências de um texto, virando páginas e páginas.

Entretanto, quando discutimos sobre o uso de tecnologias na escola nos deparamos com dados que nos permitem perceber um certo descompasso entre a escola e o contexto em que o aprendiz está inserido. Na escola, a preponderância, segundo os informantes, é do uso de *data show* nas aulas de língua portuguesa (52%). Em segundo lugar, o vídeo é a tecnologia mais utilizada (21%) e por fim aparecem a internet e o computador (16% e 11%, respectivamente). Percebemos que o uso mais recorrente é o das tecnologias do disponível, relacionadas ao modelo de leitor contemplativo. Embora a tecnologia mais utilizada seja o *data show*, o que ele permite é a reprodução, em outro suporte, de textos que poderiam circular de forma impressa no espaço escolar. O gráfico a seguir evidencia o grande uso desse recurso.

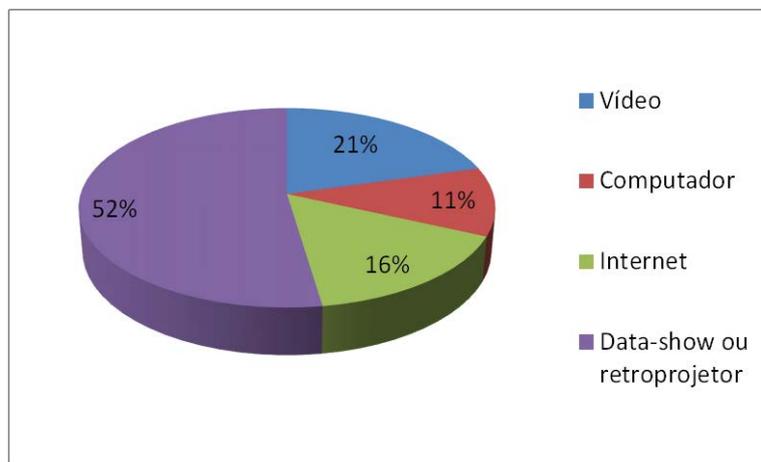


Gráfico 1: Uso de TIC na escola. Arquivo pessoal

Levantamos a hipótese de que talvez o professor não utilizasse as tecnologias digitais na escola, mas que solicitasse ou orientasse que os alunos a utilizassem para desenvolver atividades e pesquisas. Entretanto, os dados nos apontam que 79% dos alunos afirmam que o professor de Língua Portuguesa não solicita que os aprendizes usem, nas tarefas realizadas em casa, as tecnologias digitais. Por outro lado, os alunos afirmam que utilizam bastante o computador e a internet para complementarem as informações que lhes interessam, sejam ligadas aos conteúdos escolares ou não.

É importante ressaltar que as escolas analisadas possuem laboratórios de informática em suas dependências. Entretanto, esses laboratórios parecem ser subutilizados.

Na percepção dos alunos entrevistados, o professor não utiliza o laboratório por que não há computadores suficientes. Apenas 12% considera que os professores não dominam a informática e 29% julga que o mau comportamento dos alunos em sala é que impede a utilização do laboratório. Mas, é importante ressaltar que os professores entrevistados afirmaram fazer uso de tecnologias digitais em seu cotidiano, seja enviando e-mails, seja consultando sites, seja para prepararem aula.

A seguir, os dados que indiciam a percepção dos alunos sobre o não uso de tecnologias digitais pelo docente:

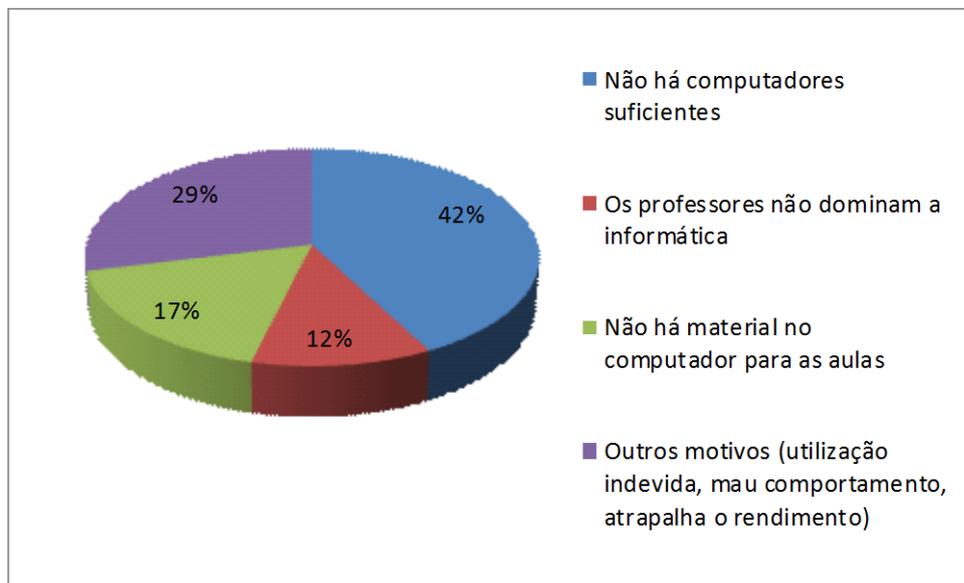


Gráfico 2: uso de tecnologias digitais na escola. Arquivo pessoal

Um aspecto relevante na utilização das tecnologias digitais como mediadoras é o fato de que, primeiro, é necessário garantir que as escolas possuam tais equipamentos em número suficiente e que haja conectividade disponível. Também é importante que a escola e os professores estejam aptos a ensinar os alunos a utilizarem esses artefatos como tecnologias do conhecimento. Assim, a capacitação docente é condição precípua e anterior a quaisquer outros investimentos.

Considerações finais

Muito se discute a questão da leitura no país. As tecnologias digitais podem ser consideradas como mais uma ferramenta que pode auxiliar o trabalho docente. Não se trata do uso por si só, mas de um uso planejado, para que o aprendiz aprenda a selecionar os diversos conteúdos e informações que se encontram disponíveis no mundo virtual e dê a eles tratamento adequado. Enfim, entendemos que é preciso que o aluno aprenda a gerir o próprio conhecimento, aprendendo a aprender por meio das tecnologias.

Referências

CHARTIER, R. (1998). **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. SP: EDUNESP

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

ROJO, Roxane (Org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Da cultura das mídias à cibercultura**: o advento do pós-humano. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n 22, dez. 2003.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

MARGENS E SENTIDOS NAVEGANTES: A LEITURA COMO GESTO DE TRAVESSIA NO ENSINO DA LÍNGUA

Maximiano Martins de Meireles¹

Este trabalho, resultado de minha pesquisa de Mestrado em Educação, enuncia a leitura como um movimento de travessia no ensino da língua portuguesa, a partir das vozes de estudantes de Letras, professores em formação. Os dados da investigação foram coletados e produzidos a partir da realização de entrevistas e de memoriais de formação escritos pelos sujeitos da pesquisa. Os recortes discursivos foram analisados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de Linha Francesa (ORLANDI, 2006).

A partir da análise dos dados, podemos inferir que o ensino da leitura emergiu, nas vozes de estudantes de Letras, como um gesto de travessia. São sentidos navegantes que se movem para outras margens, desestabilizando a representação de ensino da língua centrada na gramática normativa. Os discursos fazem ecoar as vozes da linguística que habitam os sujeitos, enunciando o desejo e/ou um fazer novo, diferente, mediante a inserção da leitura nas práticas de sala de aula.

O professor tem o papel de tentar formar bons leitores, tentar fazer eles entenderem que existe uma língua para além da gramática normativa. O professor tem que fazer diferente. Tem que trabalhar com a leitura de textos. Eu não posso ser uma professora só de gramática (Adélia², sétimo semestre/entrevista).

Nesse cenário, é recorrente a marca do ‘novo’, do diferente, em que os sujeitos evidenciam a posição de professor inovador, anseiam por algo a mais, por outro modo de fazer e de ser-professor, diferente daquilo de suas experiências, dando valor à voz do saber teórico, à voz da formação mais recente (ECKERT-HOFF, 2008). Assim, os dizeres das estudantes parecem sugerir uma tentativa “em demarcar uma fronteira, ‘deixar de fora’ as outras vozes para aflorar apenas a voz da formação” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 82). Dessa maneira, os recortes discursivos evidenciam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), apontando para uma prática emergente no ensino da Língua Portuguesa, sustentada nas teorias da Linguística (BRASIL, 1998).

É com esse “novo olhar” que Cecília avalia seu processo de escolarização, rememorando uma cena da sala de aula que aponta para um ensino tradicional, com ênfase no ensino descontextualizado da gramática:

¹ Mestre em Educação; Universidade Estadual de Feira de Santana; Feira de Santana; Bahia; email: maxymuus@hotmail.com

² Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios de modo a preservar suas reais identidades.

Sempre estudei em escola pública, sempre estudei em escola pública e o meu contato com Língua Portuguesa era gramática mesmo, era oração subordinada, substantivo [...] O que é substantivo? Substantivo é a classe variável, e essa palavra variável sempre me chamou atenção, porque em algumas proposições [...] não tinha essa palavra variável. Ai eu perguntava: ‘professora, porque variável?’ A professora não sabia. ‘Professora, a senhora observou isso, que dentre as dez classes, só em seis vem o nome variável na gramática, por quê?’. Ela nem sabia me dá o conceito de variável, é porque é assim mesmo, e ali era uma oportunidade dela me dizer que o substantivo em determinados contextos deixa de ser substantivo, entendeu? Era a oportunidade que ela tinha de, sei lá, me mostrar alguma coisa diferente (Cecília, estudante do oitavo semestre/ entrevista).

Sendo assim, no intradiscurso se articulam diferentes vozes: a voz da gramática/professora: “O que é Substantivo? Substantivo é a classe variável”. A voz questionadora da estudante: “Professora, porque variável? A senhora observou isso, que dentre as dez classes, só em seis vem o nome variável na gramática, por quê?” A voz da professora: “é porque é assim mesmo”. Cecília rememora um evento passado, tecendo uma crítica ao ensino (tradicional) pautado da gramática sem contexto, destituído de reflexão. Em nosso entender, ao tempo em que ela remete a imagem de sua professora, ela projeta-se de outro modo. Cecília enfatiza, ratifica seu querer fazer diferente, conforme pode ser visto no depoimento a seguir:

Eu quero fazer diferente. Como é que vai ser feito isso eu não sei, só sei que eu quero fazer [...] A coisa tem que ser feita de uma forma diferente, repetir o que foi feito eu percebo agora que é errado. No ensino médio, eu saia das minhas aulas insatisfeita, mas não sabia porque eu estava insatisfeita [...] e hoje eu sei o porquê: porque o professor não ia além da gramática, entendeu? (Cecília, estudante do oitavo semestre/ questionário).

Fazer diferente seria a possibilidade de acertar, de não repetir o tradicional (errado). Fazer diferente seria não reproduzir suas experiências no Ensino Médio, constituindo uma prática de ensino de Língua Portuguesa para além da gramática. Como isso vai ser feito? Como não repetir o “errado”? Como fazer diferente? São questões que atravessam o discurso do sujeito em formação, ao projetar uma imagem de si como futura professora de Língua Portuguesa.

Conforme ressalta Brito (2009), o contraste entre o tradicional e o diferente é bem marcado no discurso dos sujeitos: seguir a velha receita – aquela por meio da qual eles, provavelmente, aprenderam seria reprodução do que foi vivenciado na escolarização, desconsiderando, assim, a formação que se deu ao longo dos quatro anos. Para demarcar o que seria um ensino de Língua Portuguesa diferenciado em sala de aula, a estudante coloca em cena e apropria-se da voz dos professores-formadores, do discurso da linguística.

A partir desses recortes discursivos, vê-se que as estudantes evidenciam deslocamentos, fazendo emergir a voz da formação. Assim, enfatizam a importância da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, bem como a noção de variação e adequação, trabalhando com os estudantes outras possibilidades de uso da língua, as quais devem estar adequadas aos contextos linguísticos (BRASIL, 1998).

Percebemos que o discurso dos estudantes é construído em um jogo de confrontos, pois de um lado, deixa-se entrever uma representação de professor que incorporou a voz da linguística moderna, dos PCNs, sinalizando a perspectiva de trabalho com o texto em sala de aula, com a leitura; e de outro lado, reproduz-se o discurso pedagógico tradicional, supervalorizando, por exemplo, o ensino da gramática e da norma culta (WITZEL, 2003).

Em outros depoimentos os estudantes destacaram a dificuldade em trabalhar com o texto em sala de aula, dificuldade muitas vezes desconsiderada pela formação. Desse modo, o trabalho com o texto e a oralidade se constitui em uma tarefa desafiadora, posto que entra em choque com as representações que os estudantes constroem sobre o que seja uma aula de Língua Portuguesa. Os discursos dos estudantes conduzem a reflexão de que as rupturas no ensino de Língua Portuguesa perpassam, também, pela desconstrução de representações que circulam na sociedade e na própria escola.

Também no caso de João, a formação provocou deslocamentos na forma de representar o ensino de Língua Portuguesa:

Antes eu acreditava que seria eu ensinar gramática. Eu vi que é muito mais que isso, você ensina, você colabora com o aprendizado do estudante de lê o mundo, lê a vida. As palavras tem muito mais significado do que elas têm na gramática, e, no ensino dessa leitura, você acaba colaborando com a visão dos estudantes. Isso me ajudou a ver o impacto que o ensino da língua portuguesa pode ter na questão da formação do sujeito, na formação da sociedade [...] O professor de Língua Portuguesa tem essa função importante que é a formação do leitor [...] Eu acho que a contribuição com a leitura do mundo é importante, a contribuição para o acesso à outra língua, à língua padrão, à leitura de mundo (JOÃO, estudante do sétimo semestre/entrevista).

Assim, o estudante demarca que antes da formação entendia o ensino da Língua Portuguesa como ensino da gramática apenas. Com a formação, o estudante começou a entender que o aprendizado do português está para além do conteúdo da gramática. Para ele, o estudo da língua contribui para a formação do sujeito, da sociedade, à medida que oferece ferramentas para que o sujeito possa ler, não apenas as palavras, mas o mundo, a vida, a sua realidade (FREIRE, 1996).

Sendo assim, o ensino de Língua Portuguesa aponta para uma prática centrada na formação do leitor, possibilitando o acesso à norma culta. O ensino e aprendizagem da língua assume uma dimensão política, uma vez que, apropriando-se da leitura e da escrita, o sujeito poderá lutar contra as formas de opressão e discriminação geradas pela sociedade.

A partir desses relatos, percebemos, portanto, que os estudantes de Letras vão construindo representações em travessia sobre o ensino de Língua Portuguesa, a partir de suas trajetórias de escolarização e formação. Nas margens de lá – do ensino da leitura - os sujeitos veem possibilidades navegantes de construir rotas diferenciadas: um trabalho pautado no texto; um ensino de língua que contribua para a formação do leitor, de um sujeito que possa ler não apenas a palavra, mas a si mesmo, o mundo, a vida, a sua realidade.

Referências

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Cristiane Carvalho de Paula. **Vozes em embate no discurso do sujeito-professor-de-língua(s)-em-formação**. Tese de doutorado. Campinas: São Paulo, 2009.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de Si e Identidade: o sujeito-professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

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

ORLANDI, Eni. P. **Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos**. Campinas, SP: Editores, 2008.

WITZEL, Denise Gabriel. **A auto-imagem do professor de língua portuguesa**. (PG-UEM/UNICENTRO). **Anais do 5º Encontro do Celsul**, Curitiba-PR, 2003.

CONTOS QUE ENCANTAM: REPERTÓRIO DE HISTÓRIAS INFANTIS

Meigue Alves dos Santos¹

Esse estudo foi realizado no período de três anos, sendo desenvolvido com crianças de quatro anos e meio anos a cinco anos, no Centro de Convivência Infantil – CECI, ligado à Divisão de Educação Infantil e Complementar – DEdIC, da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

O objetivo foi de refletir sobre a influência das histórias infantis no imaginário infantil e no poder de criação das crianças através da criação de outras, tendo como ponto de partida busca por saber como as histórias infantis podem mediar o desenvolvimento das crianças através das várias linguagens e interações, na criação de histórias, com repertório adquirido.

Por isso fui em busca de alguns autores e pesquisadores que pudessem embasar a pesquisa, porém encontrei pouquíssimos. Os que mais se aproximavam do tema, ou traziam questões sobre a importância de contar histórias, tais como Santos (2007); ou discorriam sobre o imaginário infantil como Villardi (2007) e Ferreira (2003).

Contações de histórias: um breve histórico

O costume de contar histórias é bem antigo que consistia em um modo de comunicar experiências aos seus pares. Costumava-se contar histórias oralmente, e estas eram passadas de geração para geração. Todo o conteúdo das narrativas, com o tempo, criaram outros finais, outros personagens apareciam para somar o enredo, porém a essência, a estrutura e as personagens principais sempre permaneciam.

Quanto ao costume de contar histórias, esse se dá no âmbito das práticas sociais, pois “embora a origem da literatura esteja vinculada aos relatos orais é importante lembrar que existem autores hoje que criam várias narrativas e aumentam a rede de ouvintes, primeiro, logo depois, de leitores” (SANTOS, 2007, p. 23), e essas histórias eram destinadas somente ao entretenimento do público adulto.

Somente por volta dos séculos XVII e XVIII que o ato de contar história passou a fazer parte do repertório infantil, mesmo porque a intenção era de entreter as crianças. Já nas primeiras décadas do século XX, as histórias eram destinadas a educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com a perspectiva dos adultos. A obra dificilmente tinha o objetivo de tornar a leitura como fonte de prazer.

As histórias que foram transmitidas oralmente passaram a ser registradas por meio da escrita, com o intuito de garantir-lhes a duração no tempo. Segundo Santos (2007)

¹ Pedagogia; Universidade Estadual de Campinas; SP; Psicopedagogia; Faculdade Internacional de Curitiba, Polo Campinas, SP; Educação Especial e Inclusiva; Faculdade Internacional de Curitiba, Polo Campinas, SP. E-mail: megue@unicamp.br

[...] a formação do acervo infantil amparou-se no material já existente como a adaptação dos clássicos e dos textos folclóricos à língua escrita. Com a cultura escrita, a literatura se ligou ao conceito de cultura erudita e foi fixada no capital cultural das classes economicamente favorecidas, mesmo tendo sua origem em contos e lendas populares que foram difundidas oralmente, e coletadas por diferentes estudiosos, etnógrafos, folcloristas e sociólogos. (SANTOS, 2007, pg. 23)

Mas o desafio maior é que as histórias não caiam no esquecimento, portanto, socializá-las através das contações, ou até mesmo leituras, tomando, por vezes, a forma escrita, imortalizar as narrativas.

A criança e o imaginário

As várias linguagens que a criança apresenta vêm como fator mediador das interações que ocorrem com seus pares, e somente então elas começam a criar. Criar modos diferentes de ser, de pensar, de sentir e de fazer.

O papel que as linguagens representam como meios simbólicos pelos quais as crianças se comunicam, consistem em instrumentos que a criança se utiliza para externalizar seus pensamentos. Elas fazem parte do processo de construção do imaginário infantil, assim “[...] a imaginação é uma atividade que se desenvolve gradualmente e está vinculada com a realidade significativa” (FERREIRA, 2003, p. 42).

As narrativas das histórias estimulam e facilitam o desenvolvimento do imaginário infantil, uma vez que, ao projetar alguns significados, ligados à realidade infantil, a criança seleciona as imagens mais interessantes por associação, e as encaixa ao todo imaginário.

Em todo o universo cultural, o seu entorno, os seus pares e a relação que ela faz com o mundo que a cerca também constituem papéis importantes na contribuição do desenvolvimento imaginário infantil. É nessa fase que esse processo ganha mais vida, pois quando a criança imagina, ela cria e reinventa.

Contando e criando histórias

A metodologia utilizada foi a contação de histórias diversas, com ou sem livros, como também a recolha de histórias criadas pelas crianças, visando a importância das histórias infantis como mediadoras do desenvolvimento da criança pequena.

O tema Contos que encantam: repertório de histórias infantis, nasceu das observações feitas diante das várias formas que as crianças apresentaram quanto à criação de histórias, através de desenho, das brincadeiras de faz-de-conta e fantoches, além do desejo em mudar finais de histórias conhecidas, ou ouvidas por eles ao final de alguma história lida ou contada.

As atividades foram realizadas mediante ao envio de dois bonecos João, juntamente com um caderno, cada um, que eram enviados dentro de sacolinhas, para a realização da

coleta de histórias criadas pelas crianças e seus familiares. E em momentos em sala, colhemos mais histórias, que eram todas socializadas em momentos de roda-de-conversa.



Figura 1. Cadernos de registro



Figura 2. Bolsa²



Figura 3. Boneco João³

O João foi inserido na primeira turma, e cada criança, ao levá-lo para casa, ficava incumbida de criar uma história junto com sua família, e registra-la no caderno.

A maioria dos textos criados pelas crianças possuía, no seu desenvolvimento, as personagens localizadas em um tempo e espaços, com suspense e clímax, e com final “feliz”.

É possível ver a coerência textual que as crianças apresenta nessa idade, isso porque elas tiveram como base as histórias ouvidas. Abaixo segue uma das histórias criadas por uma criança:

História: O Coelho⁴

Era uma vez um coelho que tava brincando no parque muito distante, bem longe da sua casa. Aí ele queria voltar pra sua casa, só que não tinha um mapa. Aí um pássaro levou um mapa para o coelho chegar em casa. Ele tinha que atravessar o rio dos jacarés com três pontes, e tinha que atravessar todas as pontes antes que os jacarés acordassem, mas ele não sabia qual era a ponte verdadeira.

O coelho atravessou a primeira ponte, mas ela não era verdadeira. Atravessou a segunda ponte e também não era a verdadeira. O coelho atravessou a terceira ponte que era a verdadeira, e ele conseguiu atravessar sem acordar os jacarés.

No mapa, ele tinha que atravessar o lago do polvo sapeca, e tinha que atravessar três pontes. Mas ele teve que atravessar ao contrário as pontes, até chegar na ponte número três.

² Essa bolsa foi confeccionada com a primeira turma de crianças, e levava o João e o caderno para a recolha de histórias criadas pelas crianças.

³ Esse é um dos personagens da turma do Cocoricó, um programa de televisão oferecido pela emissora TV Cultura. Ele é primo do personagem principal Júlio.

⁴ Na história foi preservada a fala da criança.

Quando ele passou na terceira ponte ela não era a verdadeira, depois ele passou na segunda ponte e não era a verdadeira, aí ele passou na primeira ponte que era a verdadeira, e aí ele conseguiu voltar para casa.

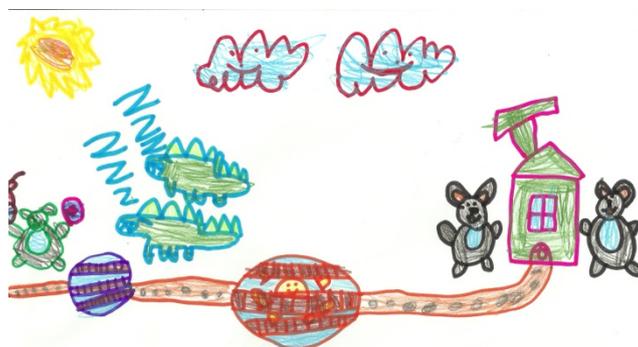


Figura 4. Desenho da história

Já no segundo e no terceiro grupo de crianças, trabalhou-se com duas histórias cada turma: Advinha quanto eu te amo, de Sam Mcbratney; Se as coisas fossem mães, de Sylvia Orthof; Beijinhos no papai, de Frances Watts e David Legge. O desafio era criar uma história com outros elementos que não fossem dos mesmos dos textos das narrativas, como no exemplo abaixo:

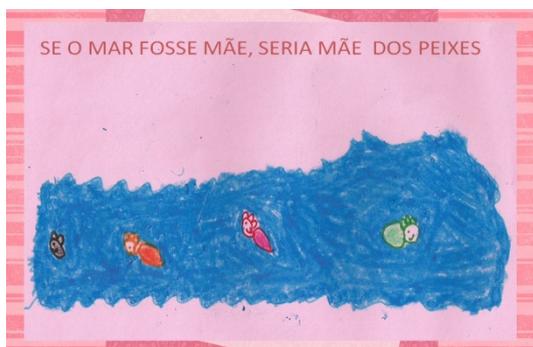


Figura 5. Parte do livro recriado pelas crianças⁵



Figura 6 . Parte do livro recriado pelas crianças

O prazer de criar e ver sua criação é muito parecido com o que escreveu um autor que leu o foi escrito. Foi esse o sentimento das crianças ao terem contato com as suas criações.

Concluindo

Os desenhos foram as formas de registro das histórias criadas, como um meio de compartilhá-las. É possível ver que em todo o processo da confecção dos livros contendo suas

⁵ As figura 4 e 5 estão inseridas na readaptação da história: Se as coisas fossem mães, de Sylvia Orthof, criada pelas crianças.

criações da realização pelas crianças, as linguagens foram os meios simbólicos pelos quais as crianças puderam fazer intercâmbio entre o repertório de símbolos e significados adquiridos a partir das histórias lidas e do mundo que as cercam.

Diante dos meios em que houveram as construções dos livros, viu-se a importância de inserir o indivíduo no mundo simbólico, através das histórias e as influências sofridas por elas, pois “as histórias estimulam o desenvolvimento [...], o pensamento hipotético, o raciocínio lógico, pensamento divergente ou convergente, as relações espaciais e temporais [...]” (SANTOS, 2007, p. 70)

Referências

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho infantil da criança**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Papiros, 2003

SANTOS, M. **Um estudo do repertório das estórias contadas por crianças e seus familiares do Centro de Convivência infantil CECI – Unicamp**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: SP, 2007.

SANTOS, M. **Nas Asas da Imaginação: A arte de contar histórias, o imaginário e a criatividade infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação: SP, 2007.

VILLARDI, M. **O imaginário infantil no âmbito escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Campus Bauru, Bauru, 2007.

O CRISTO OCULTO DE GIOTTO DI BONDONE: UMA ANÁLISE ACERCA DA INFLUÊNCIA APÓCRIFA NOS AFRESCOS DA CAPELA DE SCROVEGNI

Meire Aparecida Lóde Nunes¹
Terezinha Oliveira²

O cristianismo primitivo nos deixou um vasto legado de documentos que, durante muito tempo, foram marginalizados perante a autoridade dos textos oficiais. Vermes (1996) explica a crença de que Deus havia ditado a mensagem registrada nos evangélicos, por isso eram entendidos como de inspiração divina. Essa ideia pode ser relacionada a designação desses documentos como ‘canônicos’, que significa norma, medida ou critério para julgar.

A partir do século XVIII, a autoridade do cânon cristão começa a ser questionada. Entre os argumentos de contestação estão as controvérsias dos evangelistas sobre a vida de Jesus. Essa questão motivou o retorno à literatura que deveria ser evitada pelos cristãos, os apócrifos.

O termo grego *apókryphos* significa oculto ou secreto. A Igreja adotou essa nomenclatura para denominar os textos que não coadunavam com os critérios que classificavam os canônicos. Miller (2004) explica que essa classificação era definida por meio de quatro critérios: o autor, o conteúdo, a aceitação universal entre as igrejas cristãs e a comprovação da inspiração divina. A submissão dos textos ao crivo dos critérios estabeleceu uma quantidade de literatura apócrifa superior a canônica.

Os apócrifos expressam a busca por respostas aos temas sobre os mistérios da vida de Cristo e a diversidade de informações que os compõe representam o modo de viver e pensar da sociedade que os produziu. É nesse sentido que propomos a leitura dos afrescos pintados por Giotto di Bondone (1267-1337) na Capela de Scrovegni, na Itália. O pintor ilustra a capela com cenas da vida de Maria e Jesus. As representações sobre a vida de Maria trazem seus pais, S. Joaquim e Sta. Ana. Todavia, os evangelhos canônicos não os mencionam, eles são conhecidos por meio de fontes apócrifas, o que nos possibilita afirmar que o artista conhecia a literatura não canônica. Assim, será que Giotto, conhecedor dos apócrifos, ao pintar as cenas da vida de Cristo, a qual é narrada nos evangelhos canônicos, expressa inspiração apócrifa? Com o intuito de investigar essa questão nos propomos a analisar os afrescos *Ressurreição* e *Ascensão* estabelecendo diálogos com os evangelhos canônicos e apócrifos, em particular os evangelhos de S. Pedro e S. Bartolomeu, os quais se dedicam a esse tema. A leitura será desenvolvida sob o olhar da História Social, a qual nos permite

¹ Doutoranda pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). E-mail: meirelode@hotmail.com

² Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação, na Faculdade de Educação da USP. Docente do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: teleoliv@gmail.com

entender que as imagens, assim como os textos clássicos, estão repletas de questões universais que expressam os conflitos humanos.

Ressurreição e ascensão de Cristo por Giotto nos evangelhos canônicos e apócrifos.

A oração ‘Credo’ sintetiza a profissão de fé cristã. Para Trevisan (2012), sua primeira formulação é atribuída a comunidade cristã romana do século II d. C. e “No final desse mesmo século, o Credo de Roma começou a ampliar-se, constituindo a base do que hoje denominamos ‘Credo Apostólico’” (TREVISAN, 2012, p. 14). Seu conteúdo expressa em 12 artigos as questões centrais da doutrina e expõe a existência terrena de Cristo, do nascimento a ascensão. Nossa atenção nesse texto remonta à dois de seus artigos: 5º desceu à mansão dos mortos; ressuscitou ao terceiro dia; 6º subiu aos Céus; está sentado à direita de Deus Pai Todo-Poderoso.

Observamos que a descida de Cristo ao inferno não é tratada nos evangelhos canônicos, mas é contemplada no Evangelho de Bartolomeu. De acordo com o apócrifo, Cristo desce ao inferno para libertar as almas que lá se encontravam: “Quando desapareci da cruz, desci aos Infernos para dali tirar Adão e a todos que com ele se encontravam [...]” (EVANGELHO DE BARTOLOMEU). Giotto, assim como os evangelhos canônicos, não traz na sequência de afrescos da capela de Scrovegni, esse fato retratando apenas a crucificação, morte, ressurreição e ascensão.

A segunda parte do mesmo artigo, a ressurreição, é mencionada nos evangelhos canônicos, mas não se dedicam ao momento específico. A maioria das informações que possibilitam a reconstrução desse momento pode ser encontrada nos apócrifos, como o de Pedro. Esse texto nos conta que os escribas, fariseus e anciãos pediram a Pilatos que enviasse soldados para guardar o túmulo de Cristo por três dias para que ninguém roubasse o corpo e propagasse a ideia da ressurreição. O pedido foi concedido e na noite para amanhecer domingo, os soldados:

[...] viram abrir-se os céus e descer de lá dois homens, com grande esplendor, e aproximar-se do túmulo. A pedra que fora colocada em frente à porta rolou donde estava e se pôs de lado. Abriu-se o sepulcro e nele entraram os dois jovens. À vista disto, os soldados foram acordar o centurião e os anciãos, pois também estes estavam de guarda. (EVANGELHO SEGUNDO PEDRO, 36-45).

Para dialogarmos com as informações do evangelho de Pedro e a pintura de Giotto, recortamos duas cenas do afresco. O primeiro recorte é composto por cinco homens que identificamos como os soldados enviados por Pilatos. Assim como no texto de Pedro, Mateus (28: 2-4) relata o acampamento dos soldados frente ao túmulo de Jesus e descreve:

E eis que sobreveio um grande terremoto, pois um anjo do Senhor desceu dos céus e, chegando ao sepulcro, rolou a pedra da entrada e assentou-se

sobre ela. Sua aparência era como um relâmpago, e suas vestes eram brancas como a neve. Os guardas tremeram de medo e ficaram como mortos.



Figura 1: Ressurreição

Fonte: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giotto_-_Scrovegni_-_37_-_Resurrection_\(Noli_me_tangere\).jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giotto_-_Scrovegni_-_37_-_Resurrection_(Noli_me_tangere).jpg)

Comparando a pintura de Giotto com as narrativas de Mateus e Pedro podemos supor que os homens que compõem a cena estão mais próximos do relato de Pedro do que os de Mateus. A posição das mãos do homem que está sentado próximo a borda direita do afresco expressa um gesto tradicional que representa uma pessoa dormindo. Portanto, não nos parece que Giotto pinta a narrativa de Mateus em que os soldados ficaram como mortos.

O segundo recorte é constituído pelos anjos. Ao lermos a passagem anterior de Mateus, percebemos que o evangelista se remete apenas a um anjo. Lucas (24:4) descreve a cena contando que as mulheres, ao visitar a tumba de Cristo, encontraram “[...] dois homens com roupas que brilhavam como a luz do sol [...]”. Assim, como Lucas, Pedro conta que ressurreição ocorreu com a presença de dois homens. Nesse sentido, não podemos identificar qual a fonte que inspirou Giotto, pois a cena composta por dois anjos pode ser proveniente de Lucas e Pedro.

O artigo 6º do Credo se remete a ascensão de Cristo. Piñero (2002, p. 143) analisando os apócrifos, explica que: “Passado doze anos, chegou o momento de Jesus partir definitivamente deste mundo para o outro”. O autor descreve que durante esses anos, Jesus ficou instruindo seus discípulos e chegando o décimo segundo ano:

[...] desabou uma forte tempestade. Raios e trovões apareciam por todos os lados, o lugar se iluminava intermitentemente com o brilho prateado dos relâmpagos e novamente o chão começou a tremer, abrindo uma vez mais numa enorme rachadura. Uma nuvem suave desceu junto com uma imensa luz que rodeou Jesus e o levou embora, desaparecendo rapidamente dos olhos de seus discípulos. Eles puderam ver uma cruz luminosa seguindo o mestre, elevando-se atrás dele até os céus. Soaram então as vozes de muitos anjos que se regozijavam louvando o Inefável. (PIÑERO, 2002, 143-144)

A descrição de Piñero foi retirado do texto apócrifo *Epistula Apostolorum* e alguns elementos são próximos da narrativa da ascensão presente no cânon bíblico que se encontra em Atos dos Apóstolos.

Tendo dito estas coisas, foi Jesus elevado à vista deles, e uma nuvem o recebeu e ocultou aos seus olhos. Estando eles com os olhos fitos no céu, enquanto ele subia, eis que dois varões com vestiduras brancas se puseram ao lado deles (ATOS DOS APÓSTOLOS, 9-10)



Figura 2: Ascensão de Cristo

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Giotto_-_Scrovegni_-_38_-_Ascension.jpg

Quando lemos as duas descrições podemos entender que o conteúdo, de forma geral, é muito próximo. Giotto parece transcrever por meio da pintura as narrativas. O pintor coloca na parte inferior da imagem os discípulos, seis do lado direito e cinco do esquerdo. Junto com

os cinco discípulos Giotto insere uma figura feminina, que mesmo não sendo mencionada em nenhuma das narrativas podemos identificar como Maria, mãe de Jesus, que após a morte de seu filho passou a viver com os apóstolos. No centro e logo acima dos apóstolos estão colocados os dois anjos descritos em Atos dos Apóstolos. Ocupando a posição central vemos Cristo sendo elevado ao céu por uma novem, a qual é mencionada nas duas descrições. Nas laterais de Cristo, Giotto pinta os anjos que, conforme o apócrifo, louvavam o Inefável.

Considerações Finais

Por meio da literatura canônica e apócrifa, fica-nos evidente que as informações sobre a ressurreição e ascensão de Cristo possuem vários pontos de convergência e de divergências. Giotto constrói representações dos temas de forma que não nos possibilita afirmar sua fidelidade a nenhuma das fontes. Um rápido olhar nos levaria a afirmar uma aproximação maior das fontes canônicas, todavia, alguns detalhes nos indicam a influência dos textos apócrifos. Inferimos, assim, que o pintor era conhecedor do conteúdo presente em ambas literaturas e suas pinturas expressam o intercambio dessas informações, não nos possibilitando identificar a supremacia de uma fonte sobre a outra.

Referências

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 1981.

EVANGELHOS APÓCRIFOS (BARTOLOMEU; PEDRO). Disponível em:
<http://www.autoresespiritasclassicos.com/Evangelhos%20Apocrifos/Apocrifos/Evangelhos%20Apocrifos.htm>

MILLER, J. W. **As origens da Bíblia**: repensando a história canônica. São Paulo: Loyola, 2004.

PIÑERO, A. **O Outro Jesus**. São Paulo: Paulus, 2002.

TEREVISAN, A. **O Credo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

VERMES, G. **Jesus e o Mundo do Judaísmo**. São Paulo: Loyola, 1996.

LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR: SENTIDOS QUE PERMEIAM OS EVENTOS E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Mery Helen Rosa¹
Selma Martines Peres²

O letramento, na atualidade, tem se revelado, em termos escolares, como um processo por meio do qual as pessoas efetivam práticas de letramento nas suas atividades cotidianas e que apresentam interlocuções com o que se presencia na escola. A inserção em ambientes letrados, em que a escrita possui usos e funções diversas, a depender dos gêneros e suportes textuais que possibilitam sua circulação social, capacita os sujeitos lançarem mão de conhecimentos determinados espaço-temporalmente e que são atravessados pelos contextos culturais e sociais dos grupos e comunidades em que atuam.

A concepção de letramento adotada neste estudo está diretamente relacionada à compreensão de processo, o que significa discuti-lo num movimento amplo, condizente com a percepção da ordem escrita, de seus usos e objetos, bem como ações que uma pessoa ou grupo de pessoas fazem com subsídio em entendimento e artefatos da cultura escrita (BRITTO, 2003).

Diante deste quadro, entra em cena o caráter sociocultural do letramento, o que inviabiliza pensá-lo através de um processo individual, ou mesmo que seja igual para todas as pessoas, independente do contexto e situação a que se refiram (STREET, 2010). Os eventos e práticas de letramento, por conseguinte, abarcam esta base social e cultural pelo fato de sedimentarem trilhas percorridas pelos alunos que se dão sob ótica da coletividade, heterogeneidade a despeito da unicidade e individualidade.

Modelo ideológico de letramento: consideração dos aspectos socioculturais que atravessam o letramento

O processo de letramento que faz alusão a questões socioculturais inclui a participação das pessoas em práticas letradas, de modo a abranger os diferentes usos e funcionalidades da escrita em contextos específicos, o que corresponde ao modelo ideológico de letramento. Importa sublinhar que este modelo advém de divergência no que respeita ao modelo autônomo (MARINHO, 2010). No universo escolar brasileiro, ainda se observam práticas sustentadas na concepção autônoma, com fim em si mesmas, e que, por sua vez desconsideram a amplitude, abrangência e pluralidade que permeiam as práticas letradas.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal de Goiás - Câmpus Catalão, Catalão, Goiás, Brasil. meryhelenrosa@gmail.com

² Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás – Câmpus Catalão, Catalão, Goiás, Brasil. selmamartines@uol.com.br

A abordagem exposta neste texto é contrária ao império da concepção autônoma, ao passo que se considera o letramento como passível de variação de lugar para lugar, de contexto para contexto, de situação para situação. Street (2010) afirma que o letramento varia e que o modelo ideológico, além de ser um modelo cultural, é ideológico na medida em que há poder nessas ideias, possíveis de serem reveladas em modelos que determinam recursos, currículos, estratégias pedagógicas. Também é sensível à diversidade local nas práticas de letramento (SILVA, 2007)

Sentidos e interações: desvelamentos a partir dos eventos e práticas de letramento

A percepção dos sentidos do processo de letramento faz com que seja imprescindível a inserção no campo dos eventos e práticas que, pensados conjuntamente possibilitam desvelar aspectos sociais e culturais presentes nas interações que as pessoas estabelecem em diferentes ambientes sociais. Por essa razão, o letramento é uma atividade social que pode ser compreendida no âmbito das práticas de letramento que são efetivadas por meio dos eventos que o mesmo proporciona (SILVA, 2007).

Os eventos e práticas de letramento constituem um todo interligado na realidade vivida pelos sujeitos sociais e que precisam ser analisados, conjuntamente, para que haja compreensão do processo de letramento dos envolvidos. Percebem-se nas relações entre pessoas que são estabelecidas, nos eventos de letramento, as interações verbais, assim como também as que se desenvolvem a partir de textos. Nestes termos, interação culmina em sentido e sua ausência desencadeia separação ou afastamento do diálogo, impedindo a existência do sentido (SOBRAL, 2009).

Importa registrar que o tecido deste texto suscita um trabalho complementativo e de interligação no que se refere a eventos e práticas de letramento por corroborarem entre si, (re) significarem no quadro do letramento. Entende-se que os eventos são observáveis (STREET, 2012), abrangem ações colaborativas com mais de um participante (KLEIMAN, 2005). Além disso, são constituídos por situações de interação mediadas pela escrita (MARINHO, 2010), bem como interpretação das interações (HEATH, 1982) que são ampliadas por questões socioculturais.

Nesta perspectiva, os sentidos do processo de letramento advêm de interpretações e compreensões que se configuram por intermédio das práticas de letramento. É perceptível, que os eventos de letramento referem-se à questões de significado e às práticas de letramento a empreendimentos dos sentidos (STREET, 2013), lembrando que o significado deve ser visto enquanto condição para o sentido (MARI, 2008), assim como a significação é condição pressuposta para interpretar sentidos e diz respeito a uma compreensão linguística (HILGERT, 2012).

Unidos por meio de significados e sentidos, os eventos e práticas de letramento, respectivamente, por certo envolvem aspectos sociais no âmbito das interações que possibilitam manifestações de sentido. De acordo com Marcuschi (2007, p. 21), o sentido na interpretação das atividades discursivas está acima do privilégio do código, da supremacia do

raciocínio lógico nas práticas interpretativas em geral, já que situações sociais de interação também corroboram na produção do sentido.

Além de a interação ser um elemento basilar para a produção do sentido, percebe-se a interpretação das pessoas como associada a questões do sentido, ao se tratar de diferentes propósitos em termos de textos e leituras. Ao interpretar está presente algo de aleatório e diverso no comportamento dos leitores, sendo arriscadas predições acerca da interpretação (MARI, 2008).

Parte-se da premissa de que os indivíduos não só interpretam, mas também lançam mão de compreensões, ao compreenderem situações, fatos ou acontecimentos que fazem parte do seu universo de vivência. No presente texto, a compreensão é vista como um modo de diálogo, segundo endossa Bakhtin (1995, p. 132): “compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra”. O diálogo expressa, neste contexto, um sentido amplo que para o autor não é percebido apenas como comunicação em voz alta, de pessoas que se encontram face a face, mas envolvendo toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja.

Ante o exposto, os sentidos do processo de letramento correspondem a percepções sensíveis que são possibilitadas por condições abstratas que não estão no campo das objetividades, passíveis de previsão. Isso porque o sentir é contextual, perpassado por perspectivas socioculturais, e não pode ser explicado por regras objetivas, mas por flexibilidades, imprecisões que dependem dos modos de ver e sentir episódios, interpretar situações variadas, em que cada um atribui um colorido ao que é sentido.

Referências

BAKHTIN, M. (V. N. Voloshívov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Editora Hucitec, São Paulo, 1995.

BRITTO, L. P. L. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. **Lung. Soc.** II 49-76. Printed in the States of América, Cambridge University Press, 1982.

HILGERT, J. G. Os problemas de compreensão na fala na perspectiva da construção interativa da compreensão. In: FANTI, M. G.; BARBISAN, L. B. **Enunciação e discurso: tramas de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2012.

KLEIMAN, Â. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**Cefiel/IEL/Unicamp, Linguagem e Letramento em foco nas séries iniciais, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, 176p.

MARI, H. **Os lugares do sentido**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, 152p.

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo letramento. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SILVA, E. C. M. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental**. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, 2007. Tese referente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In. MAGALHÃES, I. (org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**. Campinas, v33, n89, p51-71, jan-abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>. Acesso em 18/09/2013.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In. MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DINAMIZANDO A LEITURA DA LITERATURA COM CRIANÇAS EM PRINCÍPIO DE ALFABETIZAÇÃO

Michelle Cardoso Martins Felipe¹

Tatiana Talita Fernandes²

Elmita Simonetti Pires³

Considerações Iniciais

O presente artigo visa mostrar alguns resultados de um projeto de pesquisa voltado para o uso da Literatura Infantil dentro de sala de aula que procura suprir as necessidades e atender os interesses dos alunos em princípio de alfabetização. Essa pesquisa de campo, ainda em processo, busca envolver a criança no mundo da literatura de uma forma dinâmica e lúdica, aguçando sua curiosidade e motivando-a a tornar-se leitora eficiente.

“O desenvolvimento dos conceitos literários no processo de alfabetização”, é como intitula-se este projeto proposto pela UNESPAR-Campus Paranavaí, Programa da USF, e está sendo desenvolvido em quatro escolas públicas municipais, em diferentes municípios do extremo Noroeste do Paraná.

Optou-se neste projeto por uma metodologia de ensino da literatura embasada na teoria da Estética da recepção de Jauss, mais especificamente, no Método recepcional proposto por Bordini e Aguiar, com recorrência à Teoria de Vygotski. Uma proposta metodológica de leitura que visa oportunizar uma interação entre o leitor e o texto literário, priorizando a imaginação criadora e respeitando a função estético-formativa da obra.

O presente artigo tem por principal objetivo incentivar professores a buscarem o caminho da literatura, por ser linguagem rica, auxiliando no desenvolvimento emotivo-afetivo, onde atua o imaginário produtor da criatividade. A esse respeito, sábio é o conselho de Daniel Pennac (1993): “E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?”

Ao ressaltar a importância da prática da leitura e dos livros de literatura na fase de alfabetização dos pequenos, Ilan Brenman afirma: “As crianças desde a mais tenra idade deveriam saber que a leitura é capaz de abrir um mundo repleto de experiências e possibilidades” (BRENMAN, 2005, p. 67).

¹ Acadêmica de Letras da UNESPAR-Campus Paranavaí, Paranavaí, Paraná, Brasil, bolsista do projeto SETI/USF. michellemartinsfelipe@hotmail.com

² Acadêmica de Letras da UNESPAR-Campus Paranavaí, Paranavaí, Paraná, Brasil, bolsista do projeto SETI/USF. fernandescalazan@hotmail.com

³ Mestre em Estudos Literários, docente do Colegiado de Letras-UNESPAR-Campus Paranavaí, Paranavaí, Paraná, Brasil, orientadora do projeto e do artigo. elsim21@hotmail.com

Metodologia

Para formar leitores é necessário ao profissional da educação compreender que precisa de boas teorias e de uma metodologia que direcione o trabalho de formação desse leitor. Para tanto, no presente projeto, visando uma perspectiva mais abrangente, buscou-se uma metodologia que atendesse as necessidades do aluno, dando a ele subsídios para uma análise crítica da obra. Dessa forma elaboraram-se as unidades de ensino aplicadas em sala de aula, selecionando textos considerando o nível de maturidade de leitura da turma, com base na teoria da Estética da recepção de Jauss e no Método recepcional criado por Bordini e Aguiar que nos orientam sobre o primeiro passo para se trabalhar a literatura: “Na sala de aula, o primeiro passo do professor seria o de efetuar a *determinação do horizonte de expectativas* da classe, a fim de prever estratégias de ruptura e transformação do mesmo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.88).

Este projeto foi iniciado com a poesia, pois ao trabalhar a poética na perspectiva do Método recepcional, foi possível apresentar o lúdico, o mágico, o sentimental. Os alunos foram convidados a perceberem a poesia nas coisas, na vida e no mundo, criando desse modo, conceitos que se concretizam em seu pensamento. Como comenta Luria, aprendiz de Vigotski:

Os adultos [...] são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas, à medida que as crianças crescem os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos, acabam por ser executados dentro das próprias crianças (LURIA, 1986, p. 27).

Através da poesia os alunos puderam se inserir num universo mágico, onde foram seduzidos, conheceram as estruturas em versos, com ou sem rimas, o ritmo, as estrofes, a leitura funcional e a diagramação diferenciada do poema. Propomos sempre encontros nos quais elas tivessem voz para poderem falar sobre tudo aquilo que lhes estava sendo oferecido, pois como Maria da Glória e Vera Teixeira afirmam: “As técnicas para a consecução desses intentos voltam-se para toda forma de discussão participativa seja em pequeno ou grande grupo” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 90).

O Método recepcional nos proporciona passos a serem seguidos, sendo o segundo deles a de *atendimento do horizonte de expectativas*, proporcionando-lhes experiências com os textos literários que sejam prazerosos aos alunos quanto ao tema e estratégias utilizadas. Na próxima etapa se fará a *ruptura do horizonte de expectativas*, mantendo-se apenas um dos itens anteriores que pode ser o tema, a estrutura, a linguagem e rompendo com os demais recursos de uma forma que não assuste os alunos. Na próxima etapa faz-se a análise comparativa das experiências de leitura, *questionando o horizonte de expectativas*. Por fim, a última etapa contempla a *ampliação do horizonte de expectativas*. Este é o momento de ampliar os interesses dos alunos, no sentido de motivá-los a perceber na literatura, textos que desafiam seus conceitos.

Para que se possa produzir uma eficaz leitura da obra literária, entre outros requisitos, é importante que haja professores leitores e que haja uma interação democrática e simétrica entre os alunos e o professor.

Fundamentação Teórica

Sobre a importância da literatura no início da alfabetização das crianças, Gregorin Filho afirma no seu livro, *Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*.

Muito mais do que uma simples atividade inserida em propostas de conteúdos curriculares, oferecer e discutir literatura em sala de aula é poder formar leitores, é ampliar a competência de ver o mundo e dialogar com a sociedade (GREGORIN FILHO, 2009, p. 77-78).

Este contato com a literatura trará não somente o texto para a vida do aluno, mas também introduzirá o mesmo dentro de sua realidade.

Glória Kirinus em seu livro *Criança e Poesia na Pedagogia Freinet* faz a seguinte consideração: “A pedagogia extremamente ordeira impede a irreverência da linguagem e do pensamento; inibe a fantasia e a liberdade de pensamento analógico que por si é conciliatória até opostos” (KIRINUS, 1998, p. 56).

Mais adiante, nessa mesma obra, Kirinus segue fazendo afirmativas e aconselhamentos sobre o papel da escola em nossos tempos: “Hoje, mais do que nunca, a escola precisa perceber para que lado sopram os ventos, a fim de se sintonizar com a criança que faz parte do resto da sociedade e do universo” (KIRINUS, 1998, p. 85).

Glória Kirinus(1998) ao tratar de poesia na infância fala que além da cantiga de roda, a criança, no seus primeiros anos de vida, relaciona-se de maneira lúdica, espontânea e afetiva com a linguagem nos mais variados jogos verbais: adivinhas, trava línguas, parlendas, rimas, entre tantos outros.

Embora a poesia na infância seja talvez o gênero textual no qual as crianças mais se identifiquem, ele é pouco trabalhado nas escolas. A falta de conhecimento e sensibilidade dos adultos pela poesia infelizmente subestima a importância que ela tem para as crianças, principalmente das séries iniciais.

Maria da Glória Bordini, em seu livro *Poesia Infantil*, fala sobre a importância da relação entre criança e poesia em todos os seus aspectos:

[...]admite-se que a infância tenha o direito de falar a linguagem poética, mesmo estando destituída da bagagem de vivências linguísticas, estéticas e existenciais que possibilitam “este momento tão importante do pensamento e da expressão humana onde desabrocha a poesia” (BORDINI, 1991, p. 55).

Ou seja, a infância pede por poesia em todos os seus sentidos, por conta de sua sensibilidade ou subjetividade, e é desse modo que sem saber as crianças produzem poesia em suas brincadeiras, sua linguagem muitas vezes incompreendida por adultos.

Bem apropriado aqui lembrarmos do minúsculo capítulo do livro *Como um romance*, de Daniel Pennac, quando nos alerta: “Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia” (PENNAC, 2008, p. 19).

Considerações Finais

A partir deste estudo pode-se concluir que a Literatura infantil, quando trabalhada nas séries iniciais, é bem aceita pelas crianças, de modo que as mesmas interiorizam e se identificam com a subjetividade presente nas poesias.

Dentro de sala de aula, este contato deve ser gradativo, e o professor deve estar capacitado para ampliar o conhecimento da turma sobre os diversos gêneros.

Entretanto, sabe-se que esse trabalho de incentivo à leitura é árduo e precisa de preparo, organização, estudo, e o mais importante, o professor deve ser um leitor apaixonado.

Segundo Bordini e Aguiar, o primeiro passo para o bom êxito em sala de aula, seria introduzir textos conforme o nível de leitura e conhecimento da turma, fazendo com que se interessem pelo que é apresentado, e aos poucos desafiá-los para a leitura de textos esteticamente mais elaborados, tornando-os assim leitores críticos e questionadores.

Observando a resposta das crianças, pode-se afirmar com certeza de como estas atividades são importantes para aguçar a criatividade, subjetividade e sensibilidade das crianças para com as poesias. Houve até aqui, com este projeto, uma ampliação de conhecimento dos alunos. Nos encontros semanais, sempre tivemos o cuidado de dar voz às crianças, valorizando a opinião de cada um sobre as atividades e histórias apresentadas, objetivando tornar os pequenos, leitores motivados e sujeitos da sua leitura.

O presente projeto é uma tentativa de contribuição de nossa parte para que toda a atividade de literatura desenvolvida com as crianças resulte num fazer transformador, numa leitura em que o aluno descubra sentidos, organize seu universo de valores e adquira uma postura crítica ante o mundo.

Referências

AGUIAR, V. T. e BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BORDINI, M. G. **Poesia Infantil**. São Paulo: Ática S.A., 1991.

BRENMAN, I. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria – Análise – Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

KIRINUS, G. **Criança e Poesia na Pedagogia de Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem, as últimas conferências de Luria**. Trad. Diana Myrian Lichtenstein [e] Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PENNAC, D. **Como um romance**. Trad. Por Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

A LEITURA ATRAVÉS DAS CARTILHAS

Michelle Castro Lima¹

Marco Antônio Franco do Amaral²

Claudine Faleiro Gill³

Este artigo faz parte de um trabalho sobre a história da Alfabetização no triângulo Mineiro e Alto Paranaíba no qual iremos **explicitar as práticas de leitura e, por conseguinte, a sua História nas salas de alfabetização no período de 1942 a 1971.**

Utilizamos como metodologia a história oral e, como baliza teórica, a História Cultural, a qual “tem como principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.61).

Para desvelar a realidade do livro de alfabetização, escrevemos sobre a utilização e história das cartilhas levando-se em consideração as observações de professoras entrevistadas que atuaram no período de estudo. Ao longo dos anos, as cartilhas sofreram alterações relativas ao método e tiveram aprimoramentos e atualizações em vários de seus aspectos, especialmente quanto à concepção de alfabetização e temas abordados nos textos. Apesar das modificações externas e gráfica/ didática e de sua essência, conservou-se intocada sua condição de

imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, da configuração de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas práticas silenciosas, mas operantes, concepções de alfabetização, leitura, escrita, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites do significado de leitura e escrita construindo pela e na escola e cuja permanência se pode observar até os dias atuais (MORTATTI, 2000, p. 41).

No período em estudo, a alfabetização empregada nas escolas era realizada pelo método Tradicional⁴. Assim, as primeiras cartilhas publicadas no Brasil baseavam-se nos métodos de Marcha Sintético⁵, segundo Mortatti (2000).

O método Tradicional de alfabetização definia a escrita como mera transcrição grafo-fonética. O ensino da escrita e da leitura era centrado no uso da cartilha, num processo controlado pelo alfabetizador, que se preocupava com o aspecto formal da escrita.

¹ Mestre em Educação; Universidade Federal Uberlândia; MG. E-mail: michellecl82@gmail.com.

² Mestrando em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, MG. E-mail: mafrancoamaral@gmail.com

³ Mestre em Letras e Linguística; Universidade Federal de Goiás; Goiânia, Goiás. E-mail: claudinefgill@gmail.com

⁴ No método Tradicional a aprendizagem da leitura e escrita é vista de forma mecânica; trata-se de adquirir uma técnica para decifrar o texto, porque se concebe a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral e ler equivale a decodificar o escrito em som.

⁵ O método Sintético “partia das partes para o todo”, isto é, da síntese para a análise e implicava em memorização e repetição do exercício. O objetivo deste método era que a leitura fosse ensinada, baseado na associação de letras aos seus nomes. Após reunir as letras em sílabas e conhecendo suas famílias silábicas, ensinava a ler palavras formadas com as mesmas sílabas e letras e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas sem sentido.

A maioria das cartilhas iniciava o aprendizado partindo do pressuposto de que o sistema de escrita dependia do sistema oral. Alguns alfabetizadores trabalhavam com as crianças o processo de leitura transformando o signo escrito em signo oral para depois chegar à compreensão.

As alfabetizadoras entrevistadas esclareceram que no período de 1942 a 1971 elas não escolhiam as cartilhas utilizadas e que possivelmente quem as escolhia era a diretora da escola. Nesta pesquisa iremos analisar as cartilhas *O Livro de Lili*, *Os Três Porquinhos*⁶ e a *Caminho Suave* que foram utilizadas por um longo período e também devido a grande divulgação e utilização das mesmas em diversas regiões do Brasil.

As mais belas histórias: O pré-livro *Os Três Porquinhos*



Imagem 1 – Imagem da capa do pré-livro *As Mais Belas Histórias*⁷.
Fonte: Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG.

“As Mais Belas Histórias” foi escrita pela autora Lúcia Monteiro Casasanta. Iremos utilizar neste estudo o pré-livro de 1966 – 78ª edição. Essa cartilha foi utilizada pelas alfabetizadoras: Aguiar, Zacarias e Mancini.

As Mais Belas Histórias são cartilhas analíticas e seguem o método Global pelo processo de contos e historietas. As lições ou historietas constituíam-se de narrativas com sentido completo e as temáticas eram enriquecidas com as ilustrações.

O livro do aluno *Os Três Porquinhos* apresenta o material de apoio e outros livros que compõem a coleção *As Mais Belas Histórias*. Esses livros são: *Leitura Intermediária, Primeiro Ano, Segundo Ano, Terceiro Ano* e *Quarto Ano*. Nas primeiras páginas do pré-livro, encontramos a discriminação dos materiais de apoio que a coleção oferecia para o alfabetizador. Esses materiais eram: Coleção de Cartazes Coloridos, Fichas de Palavras, Guia do Mestre. A autora da obra trabalhou no pré-livro da coleção o conto dos Três Porquinhos,

⁶ De acordo com os relatos das alfabetizadoras a cartilha que elas se referem como *Os Três Porquinhos* é o pré-livro da coleção *As Mais Belas Histórias*, de Lúcia Casasanta.

⁷ CASASANTA, Lúcia Monteiro. **As mais belas histórias: pré-livro**. 78ª ed. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, 1966.

uma história popularmente muito conhecida. A partir desse conto, ela elabora treze lições “graduadas quanto ao uso do vocabulário e à apresentação de palavras novas” (FRADE e MACIEL 2006, p. 108). Esse pré-livro apresenta a possibilidade de colorir o livro do aluno.

Cartilha caminho suave

A cartilha Caminho Suave é a última a ser analisada, pois foi utilizada ao longo do período estudado por várias alfabetizadoras. Para esta análise utilizaremos uma edição da cartilha de 1970. Ela foi utilizada pelas alfabetizadoras: Zacarias, Bezerra e Mancini.

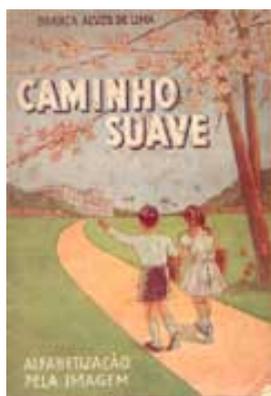


Imagem 2 – Imagem da *Cartilha Caminho Suave* – 68ª edição – São Paulo, 1965.

Fonte: Imagem retirada do site http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02.

A cartilha inicia o aprendizado pelas vogais e depois trabalha as sílabas e os textos, curtos e desconexos que aparecem a partir da segunda lição. Todas as lições são ilustradas com muitas cores, sendo que os desenhos remetem à sílaba que está sendo trabalhada na lição. Na última folha estão representadas todas as letras do alfabeto escritas em letra cursiva e de imprensa, nas versões maiúscula e minúscula. Após apresentar a vogais associadas a imagens, são apresentadas as lições da família do B de barriga e do C de cachorro, ambas trazem apenas uma frase utilizando a palavra tema da lição.

Assim, apesar de essa cartilha ser considerada uma inovação pelo fato de ligar as palavras à imagem, apresenta textos e atividades pobres e sem conexão, representando o modelo de escrita a ser introduzido a partir dela, conforme afirmou Cagliari (1998). A obra apresenta um manual do alfabetizador para a cartilha *Caminho Suave* que elenca algumas vantagens na utilização do método Eclético.

Considerações finais

Durante o período em estudo identificamos algumas políticas de produção do livro didático, porém não havia programas de distribuição deste material. Assim, o governo não distribuía cartilhas nos Grupos Escolares e, apesar de o Decreto-Lei nº 8460 de 1945

determinar que a escolha do livro didático deveria ser função do professor, isso não acontecia no Grupo Escolar Bom Jesus.

Destarte, ao se tratar das questões metodológicas da alfabetização, identificamos que os documentos são diferentes das práticas. As alfabetizadoras sempre afirmavam o que o Programa de Ensino determinava, mas quando relataram como eram suas aulas, elucidamos que o método utilizado para alfabetizar os alunos foi o tradicional, silábico ou alfabético.

Por isso, por todo o período deste estudo sempre se utilizaram duas cartilhas: uma do método Global e outra do método silábico ou alfabético. A cartilha Caminho Suave, que consideramos do método sintético, esteve presente por todo o período em estudo, sendo utilizada para alfabetizar aqueles alunos que não conseguiam acompanhar o método Global. Segundo as alfabetizadoras entrevistadas, para trabalhar o método Global, o aluno tinha que ser dedicado, caso contrário, ele não conseguia aprender. Se isso acontecesse, elas recorriam ao método Silábico.

Na minha época, as cartilhas que utilizei funcionavam muito bem, porque eu fui preparada para trabalhar com o método. Porque eu trabalhei muito pouco com o Global. Cheguei a trabalhar por um ano. Porque se a criança tiver um início como tem hoje, aquelas que vêm do prezinho, assim não teremos dificuldade para trabalhar com o método Global. Agora, as crianças que nos recebíamos naquele momento, não sabiam nada, por isso o método silábico era o melhor (MANCINI apud LIMA 2011).

Podemos inferir que ao longo desses 29 anos pesquisados o método Global na forma idealizada por Lúcia Casasanta e pelo Programa de Ensino Primário Elementar Mineiro não foi trabalhado, pois ele sempre foi acompanhado do período preparatório no qual as alfabetizadoras ensinavam as sílabas para que, ao entrar no pré-livro, as crianças não ficassem com tamanhas dificuldades de acompanhamento em sala de aula.

Referências

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU**. São Paulo: Scipione, 1998 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

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

FRADE, Isabel Cristina A. S.; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros MG/RS/MT- Séc. XIX e XX**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular**. Caderno CEDES, v.20 n.52 Campinas, nov.2000.

LIMA, Michelle Castro. **História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971.** 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

REPRESENTAÇÕES E LEITURAS: PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS MINEIRAS

Michelle Castro Lima¹
Sônia Maria dos Santos²

O interesse em investigar a História das práticas dos professores surgiu por ocasião da experiência como pesquisadora de iniciação científica do Projeto intitulado História e memória das Cartilhas no período de 1960 a 2000 e com a conclusão da minha dissertação de mestrado “História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971”. Desta forma, este artigo compõe uma pesquisa sobre a história da Alfabetização no triângulo Mineiro e Alto Paranaíba como uma tentativa de construir a História da Alfabetização no período de 1942 a 1971.

Como o saber está interligado à prática cotidiana e às instituições de formação na trajetória de vida de cada alfabetizador em atuação e a memória se faz pelas lembranças e pelo esquecimento, a formação docente começa bem antes do ingresso em um curso de Pedagogia. As representações sobre o papel da Educação e do alfabetizador vão se construindo na trajetória escolar e em outros espaços sociais de convivência. Por isso, é de suma importância identificar quem são estas alfabetizadoras e os locais de formação das mesmas.

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSSI, 1994, p. 46-7).

Sendo assim, os locais de formação das alfabetizadoras são parte integrante da construção social da concepção de alfabetização da criança. Desde o nascimento, elas estão, através das relações sociais, elaborando suas concepções e se formando como alfabetizadoras. E, através das entrevistas, conseguiremos identificar a influência da sua formação e das normas do Estado mineiro em suas práticas.

No Brasil, a partir da última década do século XIX, com a organização republicana da instrução pública, houve o início de um movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita e de identificação entre o processo de ensino inicial dessas práticas e a questão dos

¹ Doutorando do programa de Pós-graduação em Educação da UFU, professora do Instituto Federal Goiano, Morrinhos – GO. *E-mail:* michellecl82@gmail.com

² Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de Uberlândia; Uberlândia – MG. *E-mail:* soniaufu@gmail.com

métodos. A partir de então, a cartilha foi-se consolidando como um imprescindível instrumento de concretização dos métodos propostos e, em decorrência, da configuração do conteúdo de ensino dessa área. Descobrimos na pesquisa de PIBIC que as concepções de alfabetização, de leitura e de escrita, cuja finalidade e utilidade se encerram nos limites do significado de leitura e escrita, são construídas pela e na escola, cuja permanência se pode observar até os dias atuais.

Os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

Desta forma, uma proposta de investigação dessa natureza deve ser realizada com base em textos impressos, arquivados ao longo dos anos e, na memória daqueles personagens que participaram da história da alfabetização no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Destarte, esse trabalho buscou construir a história das práticas das alfabetizadoras no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba a partir de trabalhos de doutorado e mestrados, para tal, realizamos uma pesquisa exaustiva nos bancos de tese e dissertações a fim de identificar todas os trabalhos de pós-graduação que falam sobre alfabetização em Minas Gerais, mas especificamente no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

Para construção deste trabalho utilizamos as entrevistas já realizadas nos trabalhos encontrados, porém algumas entrevistas tiveram que ser refeitas, pois não contemplava todas as questões relevantes para essa pesquisa

Estabelecemos como parâmetro para coleta das fontes orais as 07 microrregiões da mesorregião Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, estabelecidas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Minas Gerais é um grande estado Brasileiro dividido em 12 Mesorregiões nessa pesquisa iremos trabalhar com a Mesorregião Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Essa região é composta por 66 cidades subdivididas em 07 Microrregião. Sendo que as cidades que representam essas microrregiões são: Uberlândia, Uberaba, Ituiutaba, Araxá Patrocínio, Patos de Minas e Frutal. Buscamos nos bancos de teses e dissertações trabalhos de mestrados e ou doutorado que abordaram a história da Alfabetização nessas 07 cidades.

Porém, após as pesquisas no banco de teses, identificamos a falta de trabalhos com essa temática em algumas das sete microrregiões delimitadas a princípio. Assim, ficou definida para o andamento da pesquisa que essa delimitação das cidades aconteceram de forma diferenciada devido aos trabalhos que encontramos na pesquisa inicial já que no transcorrer da pesquisa identificamos a ausência de trabalhos sobre alfabetização nas cidades de Frutal, Araxá e Patrocínio.

Nos trabalhos pesquisados encontramos alguns pontos relevantes para entender a prática das alfabetizadoras. Elas formaram na antiga escola Normal e todas tiveram aulas sobre o melhor método para alfabetização no período pesquisado “o método analítico”. Além disso, a maioria das alfabetizadoras relatam a presença de um manual enviado pelo governo mineiro

para escolas seguirem como parâmetro. Esse manual é o Programa de Ensino Primário de Minas Gerais” publicado durante décadas e distribuído às escolas do estado. Conforme podemos constatar na fala da alfabetizadora:

Quando comecei a lecionar, recebi o plano de desenvolvimento do ano todo (Programa de Ensino), que seria o meu plano de aula, com todas as atividades que eu iria trabalhar com os alunos. Então eu fazia uma reunião com os pais e passava tudo para eles. Havia, inclusive, várias atividades como passeios e brincadeiras, mas sempre sujeitos a alterações, conforme surgissem as dificuldades (BEZERRA apud LIMA 2011).

Segundo relato das alfabetizadoras entrevistadas o Programa de Ensino Primário trabalhava com o método analítico – Global de Contos. Sendo assim, diante das informações a primeira ideia a passar pela minha cabeça foi “todas as alfabetizadoras utilizaram o método analítico e cartilhas que seguiam esse método”. Porém, a prática delas é muito diferente da formação e da instrução do governo Federal. Segundo as alfabetizadoras:

Eu trabalhei com o método Global, mas não me lembro do nome da cartilha dele. Eu sempre utilizei o método alfabético porque ele é o contrário do Global, que começa do texto, depois passa para descobrir as frases, depois para as palavras, depois para as sílabas e finalmente o alfabeto. Eu trabalhei com o método Global durante quatro anos, mas os alunos têm que ser excelentes, porque se for um aluno que tem dificuldade, como troca de letras, por exemplo, não dá resultado. O melhor caminho mesmo é o método silábico para essas crianças, porque ela tem que sentir como se pronuncia aquela sílaba, como se abre a boca, entre outras coisas. Isso ajuda muito. Já trabalhei com crianças com essas dificuldades, já trabalhei com crianças maravilhosas, mas também com classes difíceis, muito difíceis (PAFUME apud LIMA, 2011).

Na narrativa delas podemos identificar como era para elas difícil trabalhar com o método Global e por isso, elas preferiam fazer uma etapa preparatória. Nessa etapa elas utilizavam cartilhas do método silábico que para elas era o melhor método para alfabetizar as crianças independente das condições escolares iniciais dessas crianças.

Ah, mas a hora que você chegava com este pré-livro eu já tinha trabalhado tudo isto aqui. Porque primeiro, no período preparatório, eu começava com as vogais e o alfabeto. Nós chamávamos esse período de preparatório. Período preparatório que fazíamos; depois adotávamos a cartilha. Porque as crianças já conheciam as vogais já sabiam as sílabas. Assim, para trabalhar uma lição desta era quase que três a quatro dias. Até a criança aprender. Porque as crianças de hoje são diferentes daquela época. Naquela época elas

entravam na escola sem saber. A criança não sabia fazer o O (MANCINI apud LIMA, 2011).

Destarte, ao se tratar das questões metodológicas da alfabetização, identificamos que as diretrizes impostas pelos governos não eram consoantes com as práticas em sala de aula. As alfabetizadoras afirmavam que o Programa de Ensino impunha uma metodologia de ensino, mas quando relataram como eram suas aulas, observamos que o método utilizado para alfabetizar os alunos foi o tradicional, silábico ou alfabético e que os pré-livros do método Global foram utilizados como livros de leitura apenas para aprimorar a leitura dos seus alunos.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 6 ed, 1998.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. Alfabetização em Minas Gerais: adesão e resistência ao método global. In: **Lições de Minas: 70 anos** da Secretaria de Educação, 2000. p. 144-161

LIMA, Michelle Castro. **História de alfabetizadoras Uberlandenses: modos de fazer no Grupo Escolar Bom Jesus – 1955 a 1971**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SANTOS, Sônia Maria. **Histórias de Alfabetizadoras Brasileiras: entre saberes e práticas**. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2001.

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

A SÉRIE DE LEITURA PUIGGARI-BARRETO: “ESCRITA POR PENA DE MESTRE, INSPIRADA POR ALMA DE CRIANÇA”

Milena Domingos Belo¹

Claudia Panizzolo²

Em 1903 Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto publicaram o primeiro livro da “Série de Leitura Puiggari-Barreto” composta por quatro livros, destinada às aulas de leitura corrente, expressiva e suplementar. Os livros da Série apresentam em suas lições a preocupação com a prática da leitura, evidenciando a intenção em despertar na criança o gosto por ela. Ao carregarem em si a concepção de um leitor que queriam formar, estes livros eram imbuídos da responsabilidade pela “missão civilizadora”, ou seja, formar o cidadão republicano, no caso, as crianças, de modo que estas pudessem ser ordeiras, disciplinadas, saudáveis, higiênicas, conscientes de seus direitos e deveres e acima de tudo patriotas.

A análise dos livros de leitura como fontes pretendeu recuperar as possíveis correlações entre as disputas metodológicas acerca do ensino da leitura, os respectivos materiais para seu ensino e as disputas ideológicas em torno dos diferentes projetos de construção da República, ou seja, das formas manifestas de representações acerca da escola e da infância, que Chartier (1994) define como um conjunto de “representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (p. 104).

Os elementos que constituem o livro de leitura comunicam, de acordo com Chartier (2001), as estratégias implícitas, utilizadas tanto pelos autores quanto pelos editores para ordenar uma leitura adequada. Tendo em vista exatamente identificar essa estratégia, foram analisadas as lições dos livros, procurando compreender os mecanismos utilizados para formar intelectual e moralmente um determinado leitor – as crianças - e, ainda, buscar instruir e implantar certo modo de ensinar e uma determinada cultura escolar.

Viñao Frago (1995) reconhece a singularidade e a capacidade que cada instituição escolar tem de produzir a sua própria cultura e define a cultura escolar como sendo toda a vida escolar. Deste modo, estudar a escola, a partir de sua dinâmica, dos objetos que a compõem, dos modos de pensar, dizer, e fazer, é investigá-la sob a perspectiva da cultura escolar.

Chervel (1990) assevera que o estudo histórico da cultura escolar possibilita a compreensão do funcionamento e da organização da escola por meio das tipologias e dos usos de determinados artefatos, que somente ganham sentido se relacionados ao tempo, ao espaço e aos diferentes métodos de ensino e natureza das disciplinas escolares.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP. Desenvolveu pesquisa como bolsista de Iniciação Científica com financiamento da FAPESP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa: Infância, Cultura e História - GEPICH. E-mail: milena_dbelo@hotmail.com.

² Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia, na área de Educação Infantil e do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo –UNIFESP. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância Cultura e História- GEPICH. E-mail: claudiapanizzolo@uol.com.br.

É possível afirmar, portanto, que a cultura material pode ser compreendida como parte do estudo da cultura escolar, considerando que, de acordo com Julia (2001), cultura escolar significa um conjunto de normas definidoras de saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos. Dessa forma, normas e práticas devem ser analisadas considerando o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas normas e, portanto, a pôr em ação, dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação.

Tanto Souza (2007) como Faria Filho *et al.* (2004) afirmam que os livros utilizados nas escolas constituem-se objetos e fontes de pesquisa. Estes livros, utilizados na escola para instrução dos alunos, ocupam uma posição de destaque ao constituírem a cultura da escola, visto que são organizados e utilizados com intencionalidade, como portadores de uma dimensão da cultura social mais ampla.

Para este estudo optou-se tomar como objeto de análise a série de livros de leitura graduada de Puiggari-Barreto, considerando para esta análise aspectos relacionados à produção e à circulação desse material nas escolas públicas em São Paulo entre 1890 e 1920.

Foi possível constatar que Puiggari e Barreto demonstraram evidente esforço, a fim de que as lições da Série fossem eficientes para o ensino da leitura, mas que principalmente fossem capazes de disciplinar a alma e o coração das crianças. Os livros imprimem em suas páginas e ilustrações os rudimentos de civilidade, regem as normas de comportamento aceitáveis socialmente. Além disso, as lições explicitam a concepção dos autores quanto a importância da educação oferecida pela família às crianças, apresentando a imagem idealizada de uma família completa, de pais sábios, experientes, prudentes, carinhosos, etc., bem como comunicando às crianças a necessidade destas imitarem os exemplos dos pais, tios e avós, para que ao aprenderem com eles os bons costumes e modos, pudessem transformar-se em cidadãos dignos.

Estes exemplos impressos nos livros de Leitura eram, portanto, divulgados e ensinados, em realidade, pela escola. Sendo assim a imagem idealizada de família, de cidadão deveria ser incorporada pelos alunos ao estudarem as lições de tais livros. Puiggari e Barreto expressam a intenção de escolarizar a civilidade através do enredo de suas histórias, que retratam o cotidiano familiar, escolar e normatizam os modos de agir. O objetivo principal consistia em civilizar as crianças nas escolas.

O termo *civilizar*, aqui empregado, baseia-se no conceito de Norbert Elias (1990) em o *Processo Civilizador*, sendo o processo de transformar, moldar, condicionar o indivíduo para que este adquira novos hábitos, novos comportamentos, até que estes sejam incorporados por ele como sendo a sua *segunda natureza*. Deste modo, as lições presentes na Série constituem-se instrumentos efetivos para a transformação dos comportamentos. Apresentam o modelo de comportamento necessário a ser seguido e mostram, através de elogios e censuras as boas e más maneiras. Assim, percebemos a intenção de modelar o bom cidadão, desde cedo, na escola através das Lições.

De acordo com o panorama histórico de constituição da escola foi possível constatar que a escola assumiu uma função primordial na consolidação dos ideais republicanos, a escola

fora eleita para “sinalizar a ruptura que pretendiam promover entre um passado sombrio e um futuro luminoso” (CARVALHO, 2000, p.143). Sendo assim, as lições da Série retratam a escola e sua grande importância para a constituição do cidadão. Descreve o funcionamento exemplar, o comportamento e o amor dos alunos perante a escola, seus ritos e conteúdo.

Choppin (2002) afirma que os autores de livros escolares pretendiam, transformar a sociedade através de seus textos, de maneira que esses textos não retratavam a realidade da sociedade e sim apresentam uma visão idealizada dela. Nesse sentido, foi possível analisar os livros de leitura de Puiggari-Barreto, segundo esta perspectiva, compreendendo que ao descreverem uma escola perfeita, uma família extremamente estruturada, pessoas polidas, bem educadas, dignas, revelam a imagem dos ideais do regime republicano quanto a formação e função da escola e da família e o papel do cidadão.

O modelo de escola apresentado pela Série é representado através da descrição de um universo escolar bastante idealizado. Este universo foi definido por uma série de rituais escolares, elementos constituintes da cultura escolar, essenciais para a construção da identidade da escola em instituição. O universo escolar é abordado, nos livros da Série, a partir da caracterização de diferentes rituais inerentes à escola, rituais que passaram a demarcar rotinas, estabelecer o tempo e as dinâmicas escolares, retratando assim a intenção de legitimar a escola quanto a sua importância para a formação do cidadão.

Referências

BELO, M. D. Série graduada de leitura Puiggari-Barreto: artefatos materiais, ideários e práticas na configuração da escola primária paulista (1890 - 1920). 2014. 128 f. Relatório Científico Final (maio a dezembro de 2013) Relatório científico (FAPESP). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014. (mimeo)

CARVALHO, M. M. C. Reformas da Instrução Pública. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. São Paulo: Autêntica, p. 225-252. 2000

CHARTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v 7, n3, p97-113. 1994

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2001

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v 1, n 2, p. 177-229. 1990

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **Historia da Educação**, Pelotas, v.6, nº11, p.5-24. 2002

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: Uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

FARIA FILHO, L. M., GONÇALVES, I. A., VIDAL, D. G. e PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e pesquisa**, 30(1), 139-159. 2004

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da educação**, n1, jan/jun, p 9- 44. 2001

VINÃO FRAGO, A. Historia de La educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, set/dez, p.63-82. 1995

SOUZA, R. F. História da cultura material escolar: um balanço inicial. In: BENCOSTTA, M. L. (org). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, p. 163-189. 2007

LEITURAS DE SI E DE OUTROS: PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Milena Paula Cabral de Oliveira¹
Denise Maria de Carvalho Lopes²

Que saberes são necessários à prática pedagógica com crianças pequenas? O que é específico/próprio e pertinente ao Professor(a) da Educação Infantil? Com quem e em que lugar se aprende parte dos saberes necessários ao exercício da docência com crianças?

Leituras de “si”

Nosso estudo foi desenvolvido com um grupo de nove professoras da Educação Infantil de uma escola pública do Município de Natal/RN. Buscamos, ao longo de um período de convivência e observações, e ainda mediante realização de entrevistas, apreender o que elas compreendiam saber sobre o trabalho educativo com crianças e a quem ou a que contexto elas atribuíam terem apreendido esse saber fazer próprio à docência com crianças.

No momento inicial de reflexão sobre si, de (re)pensar sobre os saberes que acreditávamos ter sobre o trabalho educativo com crianças, no contexto da Educação Infantil concebida como etapa inicial da Educação Básica, com função pedagógica, extraímos alguns fragmentos de memórias que são representativos de nossas “leituras”:

Minha história de professora se inicia formalmente na escolha do curso de Pedagogia. Mediante a aprovação em um concurso público, assumi a função de professora numa turma de Educação Infantil. E agora!? Estava eu preparada para assumir uma turma de crianças!? Não! Eis minha angústia maior: ao término de todo esse percurso formativo permeado de êxitos, acompanhada pelos mais brilhantes mestres, não me sentia capaz de SER PROFESSORA. Apesar de me saber com domínio de conhecimentos teóricos de vários campos, inclusive sobre desenvolvimento infantil, não sabia o que fazer com as crianças, como compreendê-las, o que dizer-lhes, como proceder. Os primeiros dias em sala foram muito difíceis! Em meio a tanta angústia, passei a considerar a escolha do curso um equívoco. Foi necessário um tempo de novas experiências, vividas no interior da escola, junto com o grupo do qual passei a fazer parte, para que eu pudesse ir aprendendo a ser, fazer e sentir-me como professora de crianças. (Professora A)

¹ Mestre em Educação PPGEd/UFRN, Universidade Federal Rural do Semi-árido/UFERSA, Mossoró, RN, milenapaulac@yahoo.com.br

² Doutora em Educação PPGEd/UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, Natal, RN, denisemcl@terra.com.br

Essas reminiscências pessoais, presentes nas origens de nossa inspiração e mobilização investigativa, não constituem caso isolado ou individual, são compartilhadas por muitos professores que passam a atuar nessa etapa. Nas últimas décadas, uma vasta produção teórica com diferentes marcos e áreas de conhecimento, vem contribuindo para superar concepções tradicionalmente aceitas, relativas à não necessidade de formação para os profissionais. Em movimento contrário a essas ideias, ainda vigentes, a referida produção teórica afirma a necessidade de formação específica para atuação nessa etapa, o que decorre das especificidades que caracterizam os sujeitos aprendizes – as crianças muito pequenas, de zero a cinco anos: sua vulnerabilidade e dependência dos adultos, sua capacidade para interagir, participar, aprender e se desenvolver, bem como para produzir cultura; sua inteireza como sujeito integral e indivisível. Essas características demandam, das instituições e dos profissionais responsáveis, saberes múltiplos e complexos que lhes possibilite compreender a criança como pessoa concreta e contemporânea, sujeito em processo de desenvolvimento intenso, com necessidades e possibilidades próprias, cuja potencialização vincula-se às condições objetivas de vida que lhes são possibilitadas, dentre elas a prática pedagógica.

Instigadas por essas questões que nos fizemos inicialmente, buscamos, em nossa investigação, nos aproximarmos dos processos pelos quais “nos tornamos professora(s)”, como nos interroga e nos responde Fontana (2000) ou, dito de outro modo: como se aprende a ser professor, o que nos remete a com quem aprendemos – de que forma, em que lugar – a ensinar (MARCELO, 2010). E fomos em busca de “ler” a leitura que outros fazem sobre seus próprios saberes e modos/contextos de elaboração.

Leituras de outros

Bom, quando eu cheguei à Educação Infantil já foi outra realidade, já tinha feito o curso de Pedagogia, já tinha visto a criança e a pré-escola, já tinha visto o desenvolvimento da linguagem e da escrita. Já tinha mais ou menos uma noção, é como eu digo já estava preparada para ensinar qualquer nível. Mas, existe a experiência. Eu sabia que a criança é um ser muito afetivo, mas eu não sabia das atividades, dessa rotina, do escovar dente, da rodinha, da hora da novidade. E isso realmente eu não tinha noção de que isso se aprende aqui na escola, e Marli foi fundamental no meu processo de me transformar em uma professora da Educação Infantil, ela ensinou a gente como era que fazia da hora em que a criança chegava até a hora da criança sair. Então, era tudo muito bem estudado, havia planejamentos coletivos, e ela ia dando dicas sobre a prática. (Professora B).

As “leituras” que afloram nos dizeres das professoras, consideradas centrais na compreensão da formação docente – o que inclui a formação do professor da Educação Infantil – são tematizadas por Tardif que considera que “esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais

empenhados em uma prática” (TARDIF, 2002, p. 11). Ao afirmar a natureza social dos saberes do professor, o autor afirma ainda que é

[...] impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional (TARDIF, 2002, p. 15).

O autor chama a atenção para a singularidade dos processos de apropriação, ainda que reconheça sua indissociável natureza social. Nesse sentido, compreendemos que suas ideias acerca da formação docente podem ser aproximadas às proposições da abordagem histórico-culturais de L. S. Vygotsky (1998) acerca dos processos da constituição psíquica humana, como apropriação, por cada sujeito, das práticas culturais. A partir de Vygotsky, podemos conceber esses processos como conversões de modos de funcionamento social-intermental, partilhados entre sujeitos nas interações cotidianas acessíveis em seu meio social em modos de funcionamento intramental, individual, singulares e singularizantes. E ainda, mediado pela situação de interação, pela possibilidade de agir com/entre as ações do outro, o indivíduo vai se apropriando dessas operações antes não possíveis e, mediante seu domínio, vai desenvolvendo funções mais complexas. Desse modo, as professoras partícipes de nosso estudo, ao fazerem ‘leituras de outros’, quer sejam autores da área de Educação, programas de formação, colegas com quem discutiam em encontros de planejamento na própria escola, ou colegas, cujas práticas observavam, imitavam, interpretavam/liam, produziam sentidos possíveis nas condições em que se encontravam, sentidos esses configurados/convertidos em saberes orientadores de sua prática e agora reconhecidos por elas como significativos aos seus percursos formativos vivenciados na escola.

Nas vozes das professoras, ressaltam-se algumas palavras que revelam o que compreendem como contextos/mediadores de formação: *eu comecei a observar o que ela fazia em sala de aula, [...]; ela ensinou a gente como era que fazia da hora em que a criança chegava até a hora da criança sair [...]; eu fui vendo que outras professoras faziam, eu também trouxe isso para mim [...]*. Esses fragmentos nos remetem novamente às postulações de Vygotsky (1998) ao afirmarem o papel do outro mais experiente – aquele que detém ou domina determinadas funções ou procedimentos necessários a uma dada atividade, e ainda sobre o papel da imitação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, tal como proposto pelo autor (1998), em nosso caso, da formação do professor para atuar na Educação Infantil.

Considerações finais

Os dizeres das professoras acima evidenciados afirmam, por sua vez, a importância do contexto de trabalho como contexto de formação, referida por Formosinho (2003) como

“formação em contexto”. As leituras de “outros” que consistem na observação e imitação de modos de ação de outros “julgados mais experientes”, em situações valorizadas como positivas, corretas, converte-se, assim, em um dos possíveis caminhos para o aprendizado dos fazeres específicos para atuar na educação infantil. Ressalta-se como estratégia formativa o fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações no contexto escolar pelo professor mais experiente para o iniciante. Essas situações de contato, de interação com o “outro”, ainda que não planejadas, mas presentes no contexto da escola, cotidianamente, reiteradamente, se convertem em situações formadoras. Portanto, acreditamos que a investigação acerca do que, com quem e quando se aprende, das “leituras” de “si” e de “outros” nos espaços extra e intra escolar pode contribuir para a reflexão no tocante à formação docente, especificamente na/para a Educação Infantil.

Referências

FONTANA, R. **Como nos tornamos professoras?** São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, p.77-22. Disponível em:< <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em 12 de maio. 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** (orgs). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 330p.

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

PREFERÊNCIAS DE LEITURA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO

Milena Piraccini Duchiate¹
Railane Pereira de Sant'Ana²

Nas últimas décadas, o Brasil tem assistido à multiplicação de programas de incentivo à leitura, patrocinados tanto pelas três instâncias de governo (federal, estadual e municipal) quanto por organizações não governamentais. Uma síntese das diversas ações empreendidas em vários pontos do território nacional encontra-se nos documentos do Plano Nacional do Livro e da Leitura (MARQUES NETO, 2010).

Uma característica habitual dos programas de formação de acervo é a doação de uma cesta de títulos selecionados por comissões de especialistas, de acordo com o público alvo. O espaço para a formação e o desenvolvimento de um gosto pessoal seria em princípio viabilizado pelo acesso a bibliotecas públicas mais ricas e variadas.

Entretanto, pouco se conhece até hoje sobre os efeitos destes programas de incentivo à Leitura. Enquanto são comuns em outros países levantamentos a respeito dos hábitos de leitura da população, o mesmo ainda não se verifica entre nós. Assim, informes anuais sobre hábitos de leitura são publicados regularmente na Espanha (FEDERACIÓN..., 2012), na França (DONNAT, 2008) e raramente em alguns países da América Latina (CENTRO..., 2008).

Uma das principais fontes de conhecimento a respeito da relação da população brasileira com a leitura encontra-se nas três edições dos Retratos da Leitura no Brasil (FAILLA *et al.*, 2012), onde se confirma o dito de Lajolo e Zilberman (2002) já transformado em bordão, sobre um país onde a leitura permanece “rarefeita”. O fato de sermos um povo de “não leitores” foi confirmado em estudo recente a partir de dados das Pesquisas de Orçamentos Familiar do IBGE (BELTRÃO; DUCHIADE, 2012), onde se demonstra que, mesmo entre as parcelas mais ricas e escolarizadas da população brasileira, são reduzidas as proporções de leitores de livros, jornais e revistas.

Deste modo, surgiu como oportunidade especial a possibilidade de estudar de modo mais acurado o perfil das preferências de leitura de uma amostra significativa de professores da rede municipal do Rio de Janeiro, segunda maior cidade do país, a partir da análise dos livros adquiridos graças a um “voucher” distribuído para todos os professores em atividade na Secretaria Municipal de Educação (SMERJ).

¹ Médica, UFRJ; Mestre em Saúde Pública, FIOCRUZ; Livreira; Rio de Janeiro, RJ. *E-mail:* milena@leonardodavinci.com.br

² Graduanda em Biblioteconomia, UNIRIO; Rio de Janeiro, RJ. *E-mail:* railane292@gmail.com

Material e Métodos

A partir de 2001, na gestão do Prefeito César Maia, a SMERJ passou a distribuir todo mês de outubro, como presente para o Dia do Mestre, um “voucher” no valor de R\$ 50,00, com validade de seis meses, a ser trocado exclusivamente por livros de livre escolha em livrarias de sua preferência. A seleção dos fornecedores do Vale Livro é feita por licitação pública, os vencedores devendo possuir pontos de venda que cubram todas as regiões do Município do Rio de Janeiro. Apesar da mudança na gestão da prefeitura, a oferta do Vale Livro tem conseguido se manter ano a ano, tendo sido incorporada ao projeto “Rio, uma Cidade de Leitores”.

Por sugestão da SMERJ, a partir de 2010 foi solicitado que as livrarias preenchessem um cartão contendo título, autor e/ou ISBN do livro trocado, para fins exclusivamente estatísticos, sem qualquer possibilidade de identificação do comprador individual. O preenchimento do cartão com estas informações foi facultativo.

Como não tivesse havido qualquer análise dos dados coletados desde então, a Associação Estadual de Livrarias do Rio de Janeiro (AEL-RJ) propôs à SMERJ que os dados dos vales trocados em 2012-2013 fossem trabalhados com a ajuda de um estudante de Biblioteconomia e de uma pesquisadora. Os resultados aqui apresentados são ainda preliminares.

Em outubro 2012, foi distribuído um total de 34.674 vales a todos os professores em atividade na rede municipal, tanto aos P2³ quanto aos P1⁴. Todos tiveram um prazo de sete meses para trocarem seus “vouchers” no valor de R\$ 50,00, numa lista de 36 livrarias, oferecendo 74 pontos de troca (Tabela 1). Não havia qualquer tipo de critério limitante na escolha das obras a serem trocadas. Tanto livrarias de grandes redes quanto livrarias religiosas, sebos, livrarias técnicas e independentes faziam parte da lista. Do total de quase 35 mil vales distribuídos, foram obtidas informações para um número muito expressivo de professores, 19.884⁵, representando 57,3% do total de professores da rede.

Tabela 1 - Distribuição dos vales trocados por tipos de livraria 2012-2013

Tipos de Livrarias	Nº de Empresas	Nº de Pontos de Troca	Vales-Trocados (%)
Livrarias Especializadas em didáticos	1	11	7,18
Livrarias de Interesse Geral	20	26	17,62
Livrarias de Rede	2	19	71,57
Livrarias Religiosas	5	7	2,98
Sebo	4	4	0,24
Livrarias Técnicas/Idiomas	4	7	0,46
Total	36	74	100

Fonte: Associação Estadual de Livrarias do Rio de Janeiro (AEL-RJ), elaboração dos autores.

³ Professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, das Classes de Alfabetização à 5ª Série

⁴ Professores da 6ª à 9ª série

⁵ Números provisórios apurados até 30 de abril de 2014.

Os cartões contendo os dados dos livros escolhidos foram codificados um a um, através de consulta a catálogos de livrarias disponíveis na Internet contendo a sinopse da obra, e em seguida classificados em grandes grupos de assuntos: autoajuda; científicos, técnicos, profissionalizantes e de aperfeiçoamento e livros de idiomas, aí incluídos todos os livros de nível universitário; dicionários em geral; didáticos, reunindo todos os livros escolares de 1º e 2º grau; ficção, incluindo prosa e poesia; infanto-juvenis; religiosos de todos os credos; e outros, incluindo culinária, turismo e demais.

Resultados e Discussão

Os resultados apurados até agora encontram-se na Tabela 2. Os livros preferidos pelos professores da SMERJ foram os de literatura, agrupados na categoria Ficção, com 31,33% dos vales trocados. Em segundo lugar, estão os livros voltados ao próprio aperfeiçoamento, incluindo os livros Científicos, técnicos, preparatórios para concursos e de nível universitário em geral, com 23,48% dos vales. Os livros Infanto-juvenis representam 19,10%, seguidos, pelos os livros Religiosos, com 11,88% do total. Os livros de Autoajuda tiveram a preferência de somente 6,04% dos professores, Didáticos e Dicionários representando respectivamente 4,30% e 1,65% do total. A categoria dos demais livros, ditos Outros, ficou com apenas 2,22%.

Tabela 2 – Distribuição dos vale livros segundo assunto 2012-2013

Tipo de Livro	Número	%
Autoajuda	1202	6,04
Científico, Téc. e Prof. Ciências Sociais	4668	23,48
Dicionários	329	1,65
Didáticos	855	4,30
Ficção	6230	31,33
Infanto-Juvenil	3794	19,10
Religiosos	2363	11,88
Outros	443	2,22
Total	19884	100

Fonte: Associação Estadual de Livrarias(AEL-RJ), elaboração dos autores.

Estudos sobre hábitos de leitura dos professores brasileiros são muito raros e baseados em geral em amostras reduzidas (KNOBLAUCH; FELCHNER, 2009).

Neste trabalho a análise das obras escolhidas pelos professores da SMERJ através dos “vouchers” mostra uma grande variedade na seleção dos títulos. Apesar do predomínio já esperado dos livros de literatura em geral, os quais, somados aos infanto-juvenis, chegam a 50% do total, é notável a importância das obras de nível universitário, mostrando o interesse

de parcela significativa dos professores em continuar seu processo de aperfeiçoamento. Os livros religiosos também revelam a variedade de credos dos docentes, e superam os de autoajuda. Já livros escolares não passam de 4,30%, mostrando que os professores estão escolhendo livros para seu próprio uso, e não o de seus filhos ou familiares.

Conclusões

A livre escolha dos livros pelos próprios professores da SMERJ, de modo democrático e com acesso a um grande número de pontos de venda, revela a importância da bibliodiversidade. Muito além de listas fechadas escolhidas por pequenas comissões de especialistas, a variedade dos livros selecionados pelos professores, mostra a multiplicidade de interesses desta categoria. O gosto pela Leitura, como fruição (YUNES, 1995), entretenimento, desenvolvimento e aperfeiçoamento pessoais, leitura em família, entre outros, desenvolve-se justamente através da possibilidade de escolha. Programas como este poderiam ser replicados em outras cidades do Brasil.

Referências

BELTRÃO, K. I.; DUCHIADE, M. P. **O livro e a leitura nas famílias brasileiras: o que mudou em seis anos? Um estudo com base nas pesquisas de orçamento familiar do IBGE de 2002-2003 e 2008-2009.** São Paulo: CBL, 2012.

CENTRO REGIONAL PALA EL FOMENTO DEL LIVRO EM AMÉRICA LATINA, EL CARIBE, ESPAÑA Y PORTUGAL (CERLAC). **El espacio iberoamericano del libro 2008.** Sao Pablo: Gráfica Bandeirantes, Julio, 2008.

DONNAT, O. **Les pratiques culturelles des français: à l'ère numérique, enquête.** Herissey à Evreux: La découverte, 2008.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos de leitura no Brasil 3.** São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.

FEDERACIÓN DE GREMIOS DE EDITORES DE ESPAÑA. **Hábitos de lectura y compra de libros en España 2011.** Conecta, enero, 2012. Disponível em: <http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Habitos_lectura_CompraLibros_2010.pdf>. Acesso em: 08 maio 2014

KNOBLAUCH, A.; FELCHNER, A. L. Z. Práticas de leitura e preferências das professoras da rede municipal de ensino de Curitiba. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem19/COLE_1298.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2014.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita: leitura e livro no Brasil**. São Paulo: Ática, 2002. (Série temas).

MARQUES NETO, J. C. (Org.). **PNLL, Plano nacional do livro e da leitura: textos e história, 2006-2010**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

YUNES, E. Pelo avesso: a leitura e o leitor. **Ed. da UFPR: Letras**, Curitiba, n.44, p. 141-150, 1995.

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO ESCRITO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS ‘TUDO É LINGUAGEM’ - 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Miriã Alves de Laet Silva¹

Os livros didáticos parecem ser, assim, para parte significativa da população brasileira, o principal impresso em torno do qual sua escolarização e letramento são organizados e constituídos.

Antônio Augusto Gomes Batista

O trabalho com a leitura e a interpretação do texto escrito exige que o professor apresente aos alunos as mais variadas propostas de interação para que estes conheçam e façam uso do maior número possível de gêneros desenvolvendo letramento(s) diversos, que possibilitem a inserção dos aprendizes nas práticas sociais que exigem o uso da leitura e da escrita.

Assim, pensando nas práticas de sala de aula, é possível nos reportarmos ao material didático utilizado pelo professor, uma vez que, não raro, este é o único material impresso a que os aprendizes têm acesso.

Investigações feitas em materiais didáticos (MD) – livros didáticos e paradidáticos ou apostilados – (tanto os usados em escolas da rede pública quanto os da rede privada) são relevantes pelo fato de que, segundo Batista (2000), esses materiais se constituem na principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa dos professores. Além disso, são os materiais didáticos que trazem as orientações do trabalho a ser desenvolvido na escola. (SILVA, 2013, p. 130)

Neste estudo, apresento os resultados de uma investigação sobre as atividades de leitura e interpretação de textos escritos apresentadas pelo livro didático de português ‘Tudo é linguagem’ (doravante LDP-TL), das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da Editora Ática, do 9º ano do Ensino Fundamental. A coleção consta entre as aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático no triênio 2011 - 2013 – e foi escolhida por oito (8) dentre as vinte (20) escolas (perfazendo um percentual de 40%) atendidas pela subsecretaria de Iporá – Goiás, em 2011, ano de início do triênio desta coleção. Dentre as escolas que adotaram este livro didático (LD) sete (um total de 85,5%) obtiveram notas do IDEB – do 9º ano do ensino fundamental – inferiores ao preconizado pelas metas do IDEB

¹ Aluna regular do Programa de Mestrado em Educação - PPGE da Universidade Federal de Goiás; Jataí, Goiás.
E-mail: mirialaet@unirv.edu.br.

(4.1 para o ano de 2011 na região), as quais foram criadas a partir de indicadores dos programas de avaliação e objetivam elevar a média nacional ao valor 6,0 até 2021².

Tal fato permite a indagação a respeito da possibilidade da contribuição do livro didático de português (LDP) para este resultado³. Considerando-se que o uso do LDP é preponderante na escola há que se problematizar se este material pode ser considerado um dos fatores desse resultado insatisfatório, uma vez que as práticas dos professores de língua materna se pautam principalmente nas atividades propostas por este material. Assim, cabe interrogar se as propostas de leitura e interpretação de texto escrito do material contemplam as orientações dos PCN (1998), favorecem o(s) letramento(s) e permitem a formação de um leitor proficiente/competente.

A Matriz de Referência da Prova Brasil em Língua Portuguesa tem foco em leitura e através de seis tópicos aborda as habilidades e competências que se espera que os aprendizes tenham aprendido ao final do ensino fundamental.

Ao realizar o mapeamento das atividades de leitura e interpretação do texto escrito do livro em análise (cujo total foi de 312), em se tratando de cada tópico, tem-se o seguinte.

Matriz de Referência de Língua Portuguesa		
Tópicos	Ocorrências	Percentual
I. Procedimentos de Leitura	184	59
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	15	4,8
III. Relação entre Textos	10	3,2
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	44	14,1
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	41	13,1
VI. Variação Linguística	18	5,8
Total	312	100

Tabela 1: Valor total e percentual das atividades de leitura e interpretação do texto escrito no LDP-TL 9º ano

Considerando o Tópico I e a proposta das autoras do LDP-TL, verifiquei as atividades propostas para observar a mobilização das habilidades propostas pelos descritores deste tópico. Tal escolha ocorreu em função deste priorizar especificamente a leitura.

² Os resultados e metas do Ideb podem ser acessados no endereço ideb.inep.gov.br.

³ O Ideb é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados dos aplicados pelo Inep.

Tópico I. Procedimentos de Leitura	Ocorrências	Percentual
D1 Localizar informações explícitas em um texto.	74	40,2
D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	15	8,1
D4 Inferir uma informação implícita em um texto.	95	51,7
D6 Identificar o tema de um texto.	-	0
D14 Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	-	0
Total	184	100

Tabela 2: Valor total e percentual das ocorrências de atividades do Tópico I no LDP-TL 9º ano

A seguir apresento exemplos ilustrativos dos descritores que registraram ocorrências.

O exemplo ilustrativo abaixo se refere à narrativa ‘Circuito fechado’ de Ricardo Ramos. Três questões são apresentadas aos alunos no item que se intitula compreensão inicial. Na questão número 3 a habilidade privilegiada é o D4. Tal ocorrência é importante, pois incentiva a busca de informações através da mobilização de uma habilidade que procura desenvolver a capacidade de interpretar o texto além do que está expresso.

Exemplo ilustrativo – Questão 3 p. 25
A narrativa é estruturada por meio do encadeamento de substantivos. Responda: a Como você imagina a personagem? b É possível saber se a personagem é homem ou mulher? Justifique com elementos do texto. c Como é o dia dessa personagem?

Figura 1: Exemplo ilustrativo D4 9º ano

O D1 também obteve percentual elevado. Atividades de mera transcrição, complementação, localização, numeração de fatos que buscam localizar informações explícitas no texto pouco contribuem com a formação de um leitor responsivo capaz de realizar interpretação da significação geral do texto.

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo da figura 2 é uma entrevista originalmente veiculada na Folha de São Paulo, de 31 de maio de 2005. O jornal entrevista Marcos Pontes.

Exemplo ilustrativo – Questão 1 p.118
O entrevistado faz uma comparação para expressar a emoção que sente em ser o primeiro astronauta brasileiro. Qual é a comparação?

Figura 2: Exemplo ilustrativo D 1 9º ano

O sentido atribuído às palavras também é uma habilidade importante a ser trabalhada, pois num contexto discursivo a palavra é polissêmica e é preciso trabalhar com a significação de forma que o aluno perceba que não existe enunciado gratuito, pois a cada enunciado há um processo de querer dizer/enunciação e este se materializa através da palavra.

Bakhtin (1979) afirma que a palavra isolada não tem expressividade e que esta só a adquire no contexto da enunciação e de acordo com a esfera se comporta com certa significação típica somente possível para o contexto da enunciação. O trabalho com este descritor (D 3) pode contribuir para a consciência dessa significação assumida pela palavra, porém, foi pouco utilizado como demonstra o valor percentual 8,1%.

O texto, do exemplo ilustrativo na figura 3, é um manifesto (p. 199 - 200) elaborado, sob encomenda da Unesco, que foi originariamente apresentado sob a forma de pôster.

Exemplo ilustrativo – Questão 7 p. 202
<p>Releia a informação:</p> <p>“Porque uma transformação como essa exige a participação de cada um de nós, e deve oferecer aos jovens e às gerações futuras <u>valores</u> que os ajudem a construir um mundo baseado em justiça, solidariedade, liberdade, dignidade, harmonia e prosperidade para todos.”</p> <p>Quais os sentidos que podem ser atribuídos ao termo valores nesse trecho? Se necessário consulte o dicionário ou discuta com seus colegas antes de responder.</p>

Figura 3: Exemplo ilustrativo D 39º ano

O material didático observado no tópico estudado o qual possui cinco (5) itens apresenta um alto índice dos descritores 04 e 01. O D 3 teve ocorrência menor e dois dos descritores D 6 e D 14 não apresentaram nenhuma ocorrência.

O desenvolvimento de procedimentos de leitura contribui para o(s) letramento(s) dos alunos, quando estes precisarem mobilizar capacidades de decodificação e compreensão relacionadas aos gêneros discursivos. É papel da escola, enquanto agência de ensino autorizada, buscar caminhos para contribuir com o melhor desempenho dos estudantes. Atualmente, este caminho, certamente passa pelo LD conforme afirmam Jurado e Rojo (2006, p.44) “tal como se apresenta hoje ele tem sido o instrumento de letramento mais presente na escola brasileira.”

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.p.277-326.

BATISTA, A. A. G. **Um objeto variável e instável**: textos, impressos e livros didáticos. In ABREU, M. (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000. p. 529-575.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental:** matrizes de referência, tópicos e descritores, Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

_____. **Guia de livros didáticos:** PNLD 2012: Língua Portuguesa. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

JURADO, S. & ROJO, R (2006). A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? Apud BUNZEN. C. & MENDONÇA. M. (orgs.) (2006) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** Parábola Editorial, SP.

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

SILVA, Sílvia Ribeiro da. Capacidades de leitura em uso no ensino médio: o papel do material didático apostilado da rede privada. In: APARÍCIO, Ana Sílvia Moço; SILVA, Sílvia Ribeiro da (Orgs.) **Ensino de Língua materna e formação docente: teoria, didática e prática.** Campinas, SP: Pontes, 2013. p.129-155.

A POESIA E A NARRATIVA MÍTICA NA CONSTRUÇÃO, DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE DISCURSOS

Mirian Menezes de Oliveira
SME – SJC – SP¹

O ser humano, sujeito semiótico, constrói, desconstrói e reconstrói seus discursos, pautado nos diversos modelos, com os quais tem contato, durante a vida. Dessa forma, presente e passado se entrecruzam, havendo articulação entre o “eu” e o mundo, o individual e o coletivo, o mítico e o real.

Estas articulações não são responsáveis por discursos cumulativos em que a memória é o único fator de organização e reorganização dos fatos. Há, nesse processo, o sujeito semiótico que reorganiza os discursos e promove avanços nos recortes culturais. Dessa forma, o “eu”, através da linguagem, promove esse constante movimento, reconstruindo os fatos semióticos e revisando conceitos e valores. O processo de estruturação-desestruturação-estruturação do sujeito, no coletivo, envolve as diversas dimensões do ser humano, fator a ser considerado nos ambientes sociais.

Nas Escolas, não com pouca frequência, a poesia aparece como gênero suplementar, quando, na verdade, poderia ser “vivida”, em suas diversas manifestações (sem intenções didáticas ou cognitivas!), mas como linguagem capaz de promover profundas reflexões acerca da existência e do mundo “semioticamente” construídos.

A poesia, quando “vivida”, além de possibilitar a inclusão de “emoções”, provoca o movimento dialético do pensamento, trabalhando: o universal e o individual/ a razão e a emoção/ o construído e o que está para ser construído.

Tomemos, como exemplo, excertos de poemas do autor ²Antonio Arilo Gonçalves Cavalcanti Júnior, mais conhecido como Arilo Cavalcanti Júnior. Os excertos retratam, com propriedade, duas lendas muito conhecidas em nosso País. Após a leitura, perceberemos que as Lendas: “Vitória Régia” e “Sacerdotisa de Tupã”, conhecidas em território nacional, assumem aspectos singulares, sob o formato poético, despertando o interesse do leitor, não só pelos versos, mas também pelos conteúdos inseridos no contexto:

¹ SME – Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos – SP – Av. Felício Savastano, 240. CEP: 12220-270.

² Arilo Cavalcanti Júnior é formado em Ciências Contábeis pela Universidade de Fortaleza; Servidor Público Municipal há 32 anos, exerce, atualmente, a função de contador na Câmara Municipal de Fortaleza – CE; escritor, poeta, com diversas publicações. Além de extenso currículo, é Membro Fundador da Academia de Letras Juvenal Galeno (ALJUG), cadeira nº 12.

Vitória Régia

Antigamente, nos primórdios da humanidade,
havia uma tribo que adorava a Deusa Lua.
Jaci era o nome desta querida divindade
A deusa Jaci era fascinante e aparecia nua.

(...)

Nesta mesma aldeia, havia uma linda donzela,
que sonhava um dia ser também levada
pela sua Deusa Sagrada e muito amada
Era com certeza o maior desejo dela.

(...)

Um dia, ela parou em um lago, para água beber
e viu nas águas a imagem da sua Deusa Adorada
Encantada mergulhou nas águas sem perceber
que o lago era profundo e morreu afogada.

(...)

Naiá não seria uma brilhante estrela do céu
Ela seria uma belíssima Estrela das Águas
que iria amenizar as tristezas e as mágoas
Uma recompensa em forma de troféu.

Assim nasceu a exótica Planta da Vitória,
Uma Digna Rainha Cheia de Glória
Esta inesquecível lenda permanecerá na Memória
Homenageou a Rainha da Inglaterra e ficou na História.

A Sacerdotisa de Tupã

Linda silueta adornada de flores
caminha para o Bosque Sagrado.
Exótica morena casta de amores,
sacerdotisa de um ritual consagrado.

A mais bela filha de Tupã
Guardiã do segredo de Jurema
Despertou a paixão de Irapuã
Os doces lábios de Iracema.

Donzela cativa de um amor sem fim,
puro, avassalador e incondicional
Entregou o seu coração a Martim.

A sua alma de infinita pureza
Sua honra, seus sonhos, tudo enfim
Submissa devoção de uma promessa.

Arilo Cavalcanti Júnior

Através da “retextualização”, o poeta transita de um gênero a outro, acrescentando novos e interessantes elementos, que perpassam suas experiências de vida e conhecimentos.

Segundo MARCUSCHI (2010, p. 125), “A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos”.

Retomando lendas conhecidas, o poeta, em questão, retextualiza a narrativa, acrescentando rimas e figuras de linguagem, que a tornam atraentes, sem, entretanto, alterá-las em essência.

MARCUSCHI (2010, p. 17), ressalta que “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas, para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”.

A poesia, com suas características peculiares, possui a capacidade de interferir no processo interior do ser humano, quando em contato com os diversos “saberes” já existentes. Nesse caso, envolve sensibilidade, emoção e afeto; encontra-se em situações e em lugares muitas vezes insuspeitos e inimagináveis, dadas às suas características, relacionadas à estética e à ética. Sua estrutura atípica e singular permite que o sujeito semiótico avance e recue em sua trajetória existencial.

Segundo PAIS (2001, p.102): “(...) o sujeito semiótico (...) possui competência linguística, semiótica, sociocultural e um saber sobre o mundo, resultantes dos discursos

anteriores por ele codificados e decodificados (...) processo histórico, individual e coletivo (...). O eu, entrecortado de experiências e memórias coletivas e históricas, refaz-se em sua trajetória, organizando e reorganizando os discursos.

A poesia, linguagem singular, possui características que a transformam em uma classe particular de discursos. Segundo GREIMAS (1975: p.11), o discurso poético não é coextensivo ao conceito de literatura; é um discurso repleto de particularidades.

Os jogos de palavras contidos no significante conferem-lhe transitividade. Centrada no “eu poético”, realiza, tranquilamente, a transição entre passado e presente, experiência e perspectiva/ sonho e realidade; entrelaça dimensões. Tomemos como exemplo, agora, o poema escrito pelo educador e escritor Antonio Cláudio Barbosa³:

Tião da Lua (1989)

Acorda Tião...
São quatro horas...
Acorda Tião...
Vai trabaiá...
A marmita já tá pronta,
Já tá dentro do imborná.
Levanta óme...
(...)
Ei muié, vê se sossega,
Que eu já vô levantá,
Até parece esta “nação”,
Que só qué me castigá.
Sei que sô boia-fria,
Mas tenho o direito de sonhá...

Antonio Cláudio Barbosa

Diante do excerto analisado, percebemos que a linguagem poética pode ser um caminho para a abordagem interdisciplinar e, quiçá, transdisciplinar. Quando cria ou aprecia um texto poético, o ser humano desencadeia uma série de mecanismos interiores que o ajudam a refletir e o auxiliam na elaboração e reelaboração de aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais do conhecimento. A poesia traduz uma realidade, questionando o universal sob o crivo individual.

Segundo GREIMAS (1975: p.11) é uma classe particular de discurso. Cada poema incorpora inúmeros textos-enunciados, que se ajustam dialeticamente, em um jogo de

³ Antonio Cláudio Barbosa, Professor de Geografia, escritor/ poeta e advogado, atua na Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos, há dezenove anos, exercendo, atualmente, a função de Chefe de Divisão do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos – SP.

transitividade. Ao mesmo tempo, promove recortes do mundo, refletindo uma maneira de enxergá-lo. A poesia quebra convenções, transgride e contribui para a quebra e revisão de paradigmas. Nem sempre alinhada e corente no plano de expressão, apresenta no plano de conteúdo, a coerência interna capaz de justificar as transgressões ocorridas.

No caso do poema, uma linguagem tão carregada de singularidades, é capaz de movimentar dialeticamente o espírito humano, incitando-lhe questionamentos e, ao mesmo tempo, acionar a lógica implícita em sua estrutura. Sua articulação interna mobiliza aspectos múltiplos do conhecimento. Cada poema incorpora inúmeros textos-enunciados, que se ajustam dialeticamente, em um jogo de transitividade. O sujeito enunciador carrega marcas do convívio social.

A poesia não trabalha com certezas, mas elabora, harmonicamente, incertezas. Numa relação dialógica intensa, trabalha com a polissemia de uma noção (MORIN, 2000: p.95) e contribui para a construção do conhecimento significativo.

Segundo BOSI (2000: pp. 132-134), “a poesia, linguagem singular, encontra-se atrelada ao mundo-da-vida”.

Lógica, criatividade e intuição encontram-se inseridas no discurso poético, que estabiliza, desestabiliza, constrói e desconstrói; articula razão e emoção.

GREIMAS (1975, p. 12), concebe o discurso poético como duplo, pois perpassa as esferas individual e universal, além de articular os planos de expressão e conteúdo.

Se a palavra permite o reviver e, ao mesmo tempo, o fluir de pensamentos e ideias, a poesia, vivida em ambientes escolares, presta-se não somente à articulação desses pensamentos, mas à reconstrução do “ser”, envolvido no processo histórico e social.

Embora apresente características diversas e integre marcas do convívio social atual, a poesia ainda possui a *mimese* de Aristóteles. (Aqui é necessário entender a *mimese* como um processo mais abrangente do que comumente nos é apresentado). A *mimese* aristotélica centra-se no ser humano e seus valores, podendo, portanto, ser entendida como uma tentativa de expressão da alma.

O caráter transcendente da linguagem poética e seu poder de articulação liberam posicionamentos e permitem a expressão profunda dos fatos, através da inserção do afetivo. A poesia mobiliza o pensamento de maneira profunda e irreverente.

Como pudemos constatar em nossa pesquisa, através dos relatos de professores, a poesia interfere na percepção humana; está ligada à criatividade e à reflexão; é transcendente; representa o sistema de valores de uma época, ressignificando-os. Além de articular saberes, a poesia registra momentos da trajetória histórica, revelando posicionamentos e ideologias.

Referências

ADORNO, T. W. “*Opinion, Loucura, Sociedad*”. Intenciones – nueve modelos de crítica. Venezuela: Monte Ávila Editores, 1969.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo da poesia*. 2. Ed. São Paulo: Cultrix.

CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. São Paulo: EDUSP, 1993.

FILHO, Domício Proença. *A linguagem Literária*. São Paulo: Editora Ática, 7. ed., 2003. (Série Princípios)

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época: v. 13)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.*; trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília, , DF: UNESCO, 2000.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. 2.ed. São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, Mirian Menezes 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. 411p.

PAIS, Cidmar Teodoro. *Atitudes e posturas epistemológicas no processo histórico dos estudos da linguagem*. Revista Philologus- RJ- Ano 8- nº 22- janeiro/abril 2002.

____. *Conceptualização, Interdiscursividade, arquitexto, arquidiscursos*. Revista Philologus. Rio de Janeiro- Ano 8- nº 23 – maio/agosto- 2002.

VIGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALÉM DAS APOSTILAS

Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani¹

Elieuz Aparecida de Lima²

Todos os meninos têm direito a serem respeitados

Todos os meninos têm direito a planejar.

Todos os meninos têm direito a fazer perguntas.

(Os direitos das crianças, segundo alunos da escola Carvalhosa, Braga, Portugal)

Reflexões iniciais

O excerto do poema dos direitos dessas crianças portuguesas (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) possibilita-nos diferentes reflexões. Especialmente, discussões sobre direitos sociais das crianças como elementos basilares para apontamentos de ações didático-pedagógicas potencialmente humanizadoras e capazes de expressar a intencionalidade do currículo em ação em instituições de Educação Infantil.

Com amparo nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, defendemos a essencialidade da educação como atividade humanizadora, ratificando a sua função social na formação das qualidades humanas nas pessoas. Pressupondo a essencialidade da organização curricular nesse processo, as crianças passam a agir ativamente, planejar e aprender a fazer perguntas e a encontrar respostas a elas. Nessa perspectiva, ressaltamos a função do professor e defendemos a educação formal como possibilidade de pleno desenvolvimento das capacidades humanas, desde o início da infância de meninos e meninas.

Ao longo deste texto, o objetivo principal é enfatizar reflexões sobre o currículo na Educação Infantil como processo em ação, capaz de projetar as atividades docentes intencionalmente voltadas à constituição do humano nas crianças.

A discussão ora proposta contempla algumas indagações elaboradas por nós, como professoras e pesquisadoras, dentre elas: qual o papel das escolhas curriculares para a organização e desenvolvimento de práticas educativas formais em instituições de Educação Infantil? Com isso, desejamos afirmar que questões sobre o currículo na Educação Infantil têm se mostrado relevantes quando se trata do planejamento e da organização do ensino para e na Educação Infantil, em favor de ações educativas para além das apostilas.

Com essa proposta, neste artigo, buscamos destacar alguns elementos que permeiam o debate acerca da constituição desse currículo, bem como reafirmamos sua importância no cenário educacional. Abordamos, ainda, ponderações sobre a condição de direito das crianças

¹ Pedagoga e mestranda em Educação; Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp; Marília, SP. E-mail: mirtes_mariani@hotmail.com

² Doutora em Educação; Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp; Marília, SP. E-mail: aelislima@ig.com.br

e citamos algumas prioridades da Educação Infantil numa escola particular que, ainda, utiliza apostilas em seu cotidiano pedagógico, mas busca, em cursos de formação continuada, compor ações didáticas e curriculares promotoras da superação do uso desses materiais em favor do atendimento às especificidades da Educação Infantil.

Currículo em ação: questionamentos sobre o uso de apostilas

Atualmente grande parte das escolas privadas de Educação Infantil do interior de São Paulo adotam sistemas de ensino apostilados, processo que pode delimitar e restringir possibilidades de ações docentes intencionais, assim como cercear atuações ativas das crianças em diferentes níveis da escolaridade. Tal delimitação pode, pois, restringir e engessar práticas educativas, descaracterizando atividades potencialmente propulsoras humanizadoras na infância, especialmente aquelas primordiais no currículo da faixa etária dos primeiros meses aos cinco anos: a brincadeira, os relacionamentos, os jogos, os momentos de leitura e contação de histórias, dentre outras atividades.

Numa escola particular de uma cidade do interior paulista, especialmente, a organização de turmas de Educação Infantil exigiu, assim, a explicitação de um currículo focado em áreas diversas e a formação continuada dos professores dedicados à educação das crianças pequenas. Com essa perspectiva, tornou-se premente, a constituição de situações formativas em que os professores, ao serem convidados a (re)pensar possibilidades de organização do currículo na Educação Infantil – a partir do trabalho realizado nas escolas, onde eles e as crianças sejam sujeitos protagonistas, proponentes, autores, parceiros, apropriando-se da cultura mais elaborada –, considerem a trajetória de cada grupo, as especificidades de cada faixa etária, bem como as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento cultural na infância.

Embora a formação universitária dos professores da escola em questão possa assinalar perspectivas de um trabalho pedagógico de excelência, ao longo dos últimos anos, tem-se feito investimentos para a formação continuada desses profissionais para que, na prática, o trabalho pedagógico na Educação Infantil seja expressão de escolhas metodológicas, avaliativas e de mediação docente nas situações propostas às crianças voltadas ao máximo desenvolvimento cultural delas em cada momento da infância.

Reafirmamos, dessa forma, as proposições Puentes (2013, p. 181-182) que apontam indicativas do valor das escolhas educativas dirigidas à plenitude da formação humana na infância. Nessa ótica, os métodos de ensino devem se estruturar “considerando as particularidades da idade e os objetivos do desenvolvimento mental da criança, em especial do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas” (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 15, tradução nossa).

Esses autores defendem também que:

Tudo isso leva a necessidade de organizar o ensino da criança pré-escolar baseando-se no estudo profundo das possibilidades e características do

desenvolvimento infantil em cada passo evolutivo e na determinação do lugar que esse passo ocupa na escala geral da infância. (VÉNGUER; VÉNGUER, 1993, p. 12, tradução nossa).

Concordamos com os autores: cada criança se torna humana a partir de aprendizagens motivadoras de seu pleno desenvolvimento e esse processo é mediado por meio de ações educativas intencionalmente organizadas e planejadas.

O currículo inclui, pois, tudo o que se oferece à criança objetivando a aprendizagem, abrangendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica.

Para Faria e Dias (1997, p. 103), no currículo em ação na Educação Infantil, na perspectiva de responder a alguma questão ou necessidade que tenha sido suscitada pela curiosidade infantil, pelo desejo de fazer ou de resolver algum problema da realidade física e social, é importante que as crianças sejam instigadas em sua curiosidade e em seu desejo de agir sobre o mundo, que perguntem, explorem e argumentem. Sendo assim, podem se assumir como pessoas capazes de decidirem coletivamente, aprendendo que as fontes de informações são diversas, que estabeleçam relações entre os vários conhecimentos acessados e possam, portanto, construir uma relação prazerosa com o conhecimento, que passa a ter sentido e significado para ela.

Como base dessa discussão estão documentos legais tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2009), a partir da Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Nesse documento, do primeiro ao quinto artigo, há a fixação das DCNEIs, instituindo e orientando práticas educativas com crianças pequenas.

Palavras finais

Pelo exposto, é possível entender a política curricular como uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de conhecimentos: corpo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem formas de imaginar e perceber o mundo.

Essas assertivas indicam para o fato de que documentos oficiais fundamentam a ideia da criança como um ser social, psicológico e histórico, constituída mediante relacionamentos sociais, dentre os quais aqueles emergentes em escolas. Nestas instituições, o currículo desenvolve-se em ação, ao contemplar as características próprias da Educação Infantil, por exemplo, como proposta viva, produzida na interação da criança com os objetos da cultura, na relação com outras crianças e com adultos. Esse tipo de currículo extrapola e modifica o entendimento, ainda em vigor, de um currículo direcionado às crianças pequenas e atrelado às orientações do Ensino Fundamental, focando-se em listas de conteúdos e disciplinas isoladas.

Faria e Dias (2007) e Lima, Ribeiro e Valiengo (2012) autorizam-nos a defender que, na Educação Infantil, o currículo esteja alicerçado na cultura mais elaborada e expressado

mediante a linguagem, as artes, a ciência, a filosofia, sem o engessamento e a fragmentação da educação escolar, infelizmente, tão comum também em escolas do Ensino Fundamental.

Referências

BRASIL. Resolução n. 05. Resolução da Câmara de Educação Básica, aprovada em 17 de dezembro de 2009. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2009.

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

LIMA, E. A., RIBEIRO, A. E. M., VALIENGO, A. Criança, Infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Teoria e Prática da Educação**. v.15, p. 67-77, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância** – dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: ArtMed, 2007.

PUNTES, R. V. Vida, pensamento e obra de A. V. Zaporozhets: um estudo introdutório. In: LONGAREZI, A.M.; PUNTES, R.V. (Orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. El nacimiento de la inteligencia. In: VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. **Atividades inteligentes: jugar en casa nuestros hijos en edad preescolar**. Oviedo, Espana: Visor Distribuciones S.A., 1993.

A IMPORTÂNCIA DA SELEÇÃO DOS LIVROS DE HISTÓRIA NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

Miryan Cristina Buzetti¹

Ensinar ler e escrever é uma tarefa fundamental da escola, e também um dos problemas educacionais mais relevantes, chamando a atenção de pais, professores e especialistas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam a necessidade de melhoria da qualidade do ensino e a importância da escola garantir que todos os alunos leiam e escrevam fluentemente.

Os estudiosos que pesquisam alternativas para a prevenção de fracasso entre alunos que apresentam baixo aproveitamento no início do processo de alfabetização sugerem que um bom ensino na sala de aula é uma condição crucial para tais alunos. Dessa forma, considera-se que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem precisam de atividades dirigidas especialmente às suas dificuldades, isto é, precisam de um ensino extra (PINNEL, 1989).

Uma das maneiras de desenvolver um trabalho mais individualizado atendendo as necessidades do aluno é a tutoria (CLAY, 2000). O tutor é um facilitador do desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem (CLAY, 2000).

Um programa de tutoria que tem sido amplamente estudado é o Reading Recovery. Marie M. Clay estuda o programa desde a década de 1970 com o propósito de efetivamente prevenir o fracasso de crianças na fase inicial da alfabetização.

Reading Recovery

O programa é baseado em dois pressupostos. Primeiro, destina-se a crianças que têm dificuldades em aprender a ler e escrever e é baseado na observação detalhada do comportamento de leitura e escrita da criança, com atenção maior para o que ela pode fazer e para o que ela já sabe. O segundo pressuposto diz respeito a como a criança se torna um leitor e como ela aprende a escrever (CLAY, 1993).

As lições do Reading Recovery são diárias, com duração média de 30 minutos cada uma, e são baseadas em seis componentes básicos que trabalham a leitura e escrita. Cada lição tem sete partes distintas:

- A criança relê alguns livros que lhe são familiares.
- A criança relê um livro introduzido na aula anterior
- A criança faz a identificação das letras e aprende a trabalhar com as palavras;
- A criança escreve uma história com o professor
- A criança rearranja sua história através de sentenças recortadas

¹ Doutoranda em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo. Miryan_05@hotmail.com

- O professor introduz um novo livro cuidadosamente selecionado para seguir o programa de aprendizagem;
- A criança lê o novo livro

As atividades propostas por Clay para as sessões de tutoria buscam atender as dificuldades específicas de cada criança, desenvolvendo suas competências e estratégias para a leitura e escrita..

A leitura como prática social é sempre um meio e nunca um fim. Ler é uma necessidade pessoal. Uma prática de leitura que não desperte o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. Trazer o livro de literatura infantil para o processo de alfabetização e letramento não significa apenas entender este instrumento pedagógico como algo descontraído e desvinculado das atividades rotineiras.

Objetivo

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado (orientado pela professora Tânia M. S. de Rose) e tem como objetivo analisar livros da literatura nacional levando em conta o número de palavras com encontros consonantais e vocálicos, classificando-os do mais fácil para o mais difícil, em seguida a utilização desses livros em intervenção de tutoria com 4 alunos com baixo rendimento acadêmico matriculados na segunda série em uma escola pública localizada no interior do estado de São Paulo

Participantes

Participaram do programa quatro alunos da segunda série do ensino fundamental, que foram indicados por ter um baixo aproveitamento de leitura, reconhecer poucas letras e por ter um nível de escrita limitado. A seleção foi feita com base nos resultados obtidos na Avaliação de Levantamento Diagnóstico de Leitura e Escrita de Clay (CLAY, 1985)

Procedimento de Intervenção

A intervenção ocorreu no período de três meses. Foram realizadas em média 40 sessões. As sessões ocorreram em torno de 3 vezes por semana – com a duração de trinta minutos – e foram realizadas pela pesquisadora.

Análise dos dados

Participante 1

O participante 1 realizou 45 sessões de tutoria.

Todas as sessões iniciavam com a leitura de um livro. De início, os livros eram bem simples, com palavras sem encontros vocálicos ou consonantais. Nas primeiras sessões, o participante demorava muito tempo para ler um livro, portanto, quando precisava ler um livro maior, a leitura era realizada em duas sessões.

Após a leitura realizada pela criança, era feita uma interpretação oral da história, mas algumas vezes a pesquisadora precisava reler a história para a criança conseguir interpretá-la. Depois da interpretação, era dada à criança uma folha de sulfite em branco. As palavras eram ditadas pela pesquisadora e na maioria das vezes retiradas da história que a criança acabara de ler.

Trata-se de uma criança cujo rendimento inicial era muito insatisfatório, pois apresentava muita dificuldade. Foi necessário um trabalho cuidadoso na escolha da sequência dos livros, e a pesquisadora manteve-se sempre atenta às palavras presentes em cada livro, procurando valorizar o que a criança já sabia e incentivando-a a buscar algo novo, mas que não oferecesse muita dificuldade.

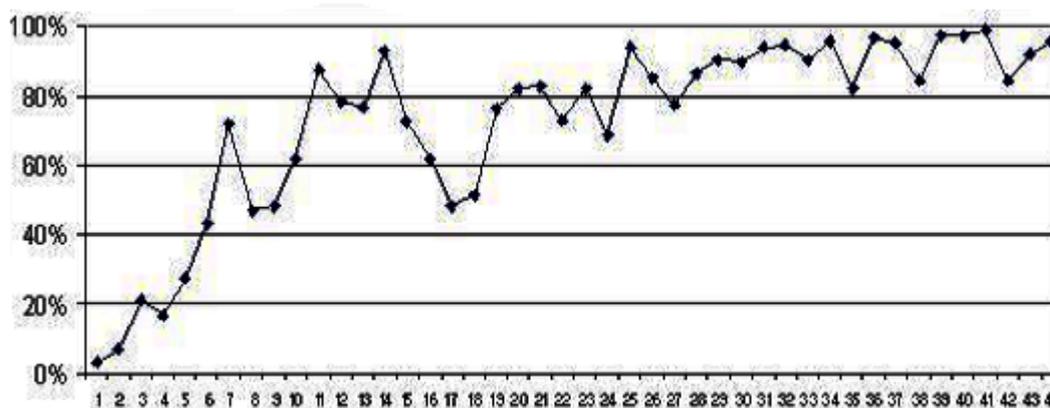


Figura 1 – Desempenho do participante 1 na leitura de livros.

Participante 2

Este participante esteve presente em 36 encontros de tutoria.

Em cada sessão de tutoria com este participante era tomado nota da leitura do livro, ele fazia uma produção escrita ou uma atividade lúdica como jogo da memória, alfabeto móvel, entre outras. Nas primeiras semanas de tutoria foi necessário fazer uma adaptação, pois ele não queria ler os livros ou escrever. Nessas sessões foram usados alguns recursos como alfabeto móvel, lousa magnética, carimbos e jogo da memória.

O gráfico abaixo mostra o desempenho do participante em relação a leitura dos livros de história no decorrer dos encontros de tutoria. A ordem dos livros foi escolhida de acordo com o nível de dificuldade do livro .

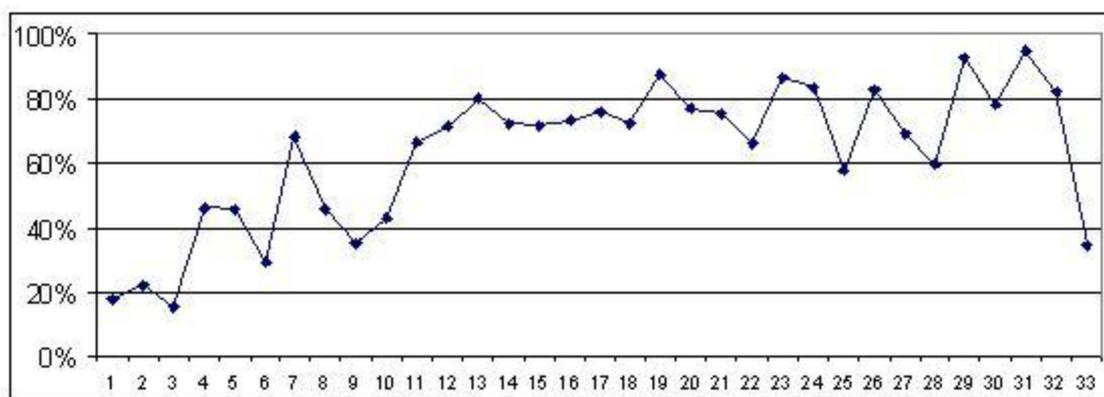


Figura 2 – Desempenho do participante 2 na leitura de livros

Participante 3

O participante 3 realizou 43 tutorias.

Foi trabalhado livros com o nível de dificuldade bem próximo. A figura abaixo mostra a porcentagem de acertos na leitura do participante no decorrer dos encontros.

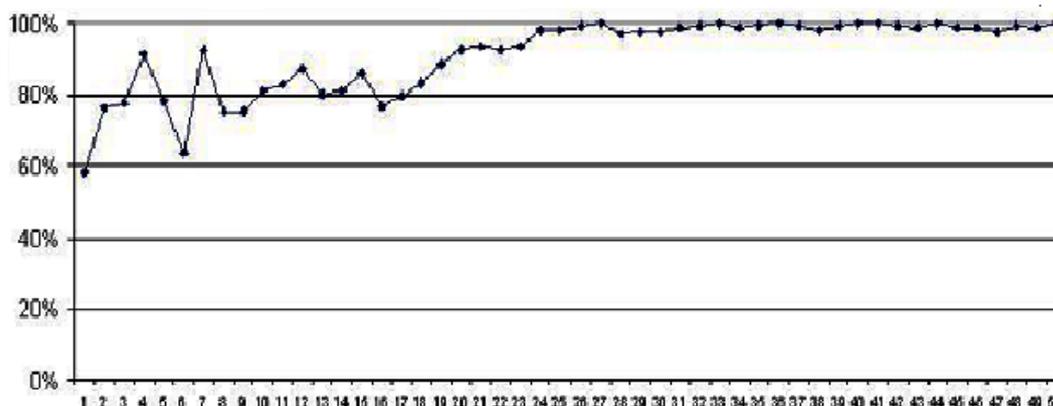


Figura 3 – Desempenho do participante 3 na leitura de livros.

Nessa figura, pode-se observar que o participante começou a intervenção com aproximadamente 60% de acerto na leitura do livro “O macaco e a mola”. Ao realizar a leitura desse livro e dos seguintes, ele cometia muitas trocas de letras, principalmente entre M e N, prejudicando assim a fluência da leitura. Tendo em conta essa dificuldade do participante de diferenciar algumas letras, foi feito um trabalho nos primeiros encontros voltado para tentar diminuir o número de trocas.

Participante 4

O participante 4 compareceu a 33 encontros.

Na maioria das sessões o participante lia livros de história em que a pesquisadora tomava nota, realizava uma produção escrita – seja ditado, criação de texto.

O gráfico abaixo mostra a porcentagem de acertos na leitura dos livros no decorrer dos encontros de tutoria.

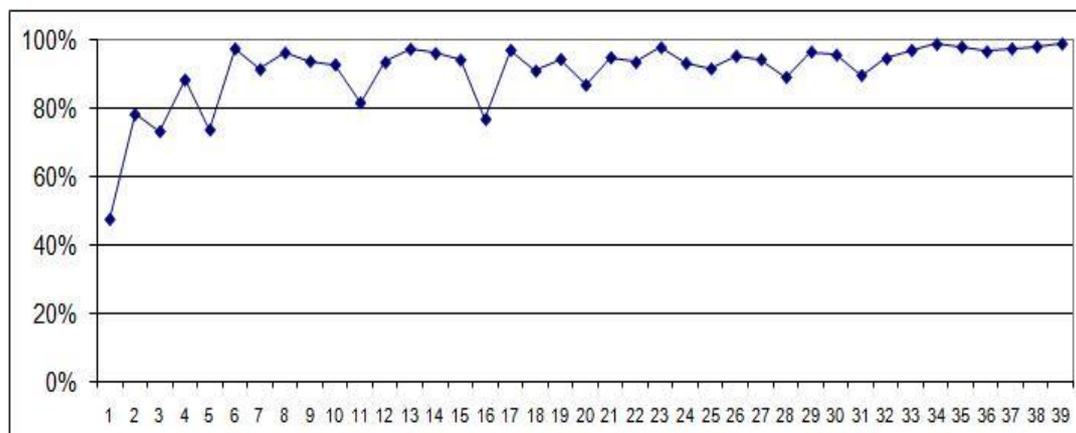


Figura 4- Desempenho do participante 4 na leitura de livros

O primeiro livro lido por ele foi “O galo maluco”, em que ele acertou 48% das palavras, nesta leitura ele cometeu muitas trocas de letras como o P pelo B, o T pelo D o F pelo V entre outras como C pelo T como no caso da palavra cuca que ele leu em toda a história como tuca. Foi realizado um trabalho na direção de ensinar o participante a perceber o erro e fazer a auto-correção, era solicitado a criança reler a palavra que errou e verificasse onde tinha errado, caso ele não identificasse o erro a pesquisadora mostrava o engano e em uma próxima vez era feito o mesmo processo de deixar a criança identificar sozinha em que havia errado.

Considerações Finais

Quanto mais os participantes liam os livros e se familiarizavam com as regras ortográficas e com alguns sinais da escrita, melhor era seu desempenho na leitura. O aprendizado era muito dinâmico, tendo sido possível notar melhoras a cada sessão. Na intervenção foram seguidas as orientações de Clay (1993) em relação à postura do professor, quais sejam: apenas reforçar o comportamento apropriado da criança, encorajá-la a ler palavras um pouco mais difíceis, dar algumas dicas quando necessário e reler a história com ela em caso de dificuldade mais acentuada, verificando o que ela sabe. Os livros normalmente eram relidos pela criança nas tutorias seguintes a fim de ajudá-la a melhorar a fluência da leitura.

No decorrer das sessões de tutoria a pesquisadora tomava nota da leitura dos livros de todos os participantes, acompanhando o número de acertos e avaliando em que a criança apresentava mais dificuldade. Essa anotação da leitura de cada criança permitiu perceber com mais clareza o seu progresso e as suas dificuldades na leitura dos livros.

A instrução individualizada é enfatizada no programa porque as dificuldades de aprendizagem das crianças são diferentes e dessa forma é possível observar com precisão o que a criança está fazendo e o que ela é capaz de fazer (SHANAHAN; BARR, 1995).

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1 a 4 série – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997

CLAY, M.M. **The early detection of reading difficulties**. Exeter, NH: Heinemann, 1985.

CLAY, M.M. **Reading Recovery: a guidebook for teachers in training**. Heinemann, 1993.

CLAY, M.M. **Acomodando a diversidade na alfabetização inicial**. In: OLSON, D. E Torrance, N. (org). Educação e Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PINNELL, G.S. **Reading Recovery: Helping At-risk children learn to read**. The elementary school journal, volume 90, no.2. p. 161-183, 1989.

O DEFICIENTE INTELECTUAL E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

Miryan Cristina Buzetti¹

Maria Piedade Resende da Costa²

O problema da aprendizagem de leitura e escrita da criança com deficiência intelectual (DI), geralmente, tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. O processo da elaboração da linguagem escrita, para as pessoas com DI, deve ser organizado de forma que esta se torne necessária para a vida. Portanto, tão importante quanto o ato de ler e escrever, deve ser o uso social dessas habilidades. Por isso, enfatiza-se que é preciso criar situações de ensino e de aprendizagem na qual as pessoas com DI práticas sociais de uso da escrita.

Montessori (1987, p.23), uma estudiosa clássica sobre o ensino para o aluno com deficiência intelectual, já sentia a necessidade de essas crianças serem atendidas pedagogicamente por uma via diferente da convencional. Isso porque acreditava na recuperação dessas crianças através da aplicação de um programa educacional adequado.

O professor deve ajudar a criança de maneira a incentivar que esta cresça sozinha sendo autora de sua própria educação e o professor deve aprender a observá-la, intervindo somente quando solicitado por esta. O professor, segundo Montessori (1965), deverá registrar os comportamentos de seus alunos, tendo cuidado com sua comunicação, evitando comparações, elogiando e comparando a criança somente com ela mesma.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita está inserido no conjunto das capacidades cognitivas que por sua vez são capacidades estruturadas e organizadas em um sistema cognitivo que sustenta o processo de aprendizagem dessas habilidades. É imprescindível que no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança manipule diretamente as unidades lingüísticas (palavras, sílabas, letras) de sua língua materna, em nosso caso, a língua portuguesa.

Diferente da linguagem oral, a leitura não tem caráter natural, espontâneo, ou seja, para aprender a ler, processos específicos complexos são postos em ação (linguagem, memória, pensamento, inteligência e percepção). Tais processos envolvem a manipulação de diferentes habilidades visando decodificar as representações gráficas codificadas. Para tanto, é necessário que no percurso inicial de aprendizagem da leitura o aprendiz descubra e utilize o princípio alfabético, associando formas gráficas (letras) às formas sonoras (fonemas). Logo, ler envolve a habilidade de transformar grafemas em fonemas (MALUF, 2003).

Conforme o exposto surgiu a seguinte questão: Quais as concepções que os professores de instituições especializadas tem sobre o ensino da leitura para seus alunos? E, para investigá-la o objetivo do presente estudo foi analisar as concepções que as professoras de instituições especializadas que atendem alunos com DI tem sobre o ensino da leitura e escrita.

¹ Doutoranda Educação Especial, UFSCar, São Carlos, São Paulo, miryan_05@hotmail.com.

² Professora doutora no programa de educação especial, ufscar, são carlos, são paulo

Método

Este estudo é de caráter qualitativo, na modalidade exploratória. O instrumento utilizado foi entrevista semi-estruturada e os dados foram analisados de acordo com a análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

O projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética de Seres Humanos com o parecer N°193.237.

Participantes

A pesquisa contou com 11 participantes (P1,P2.....P11). Para participar do estudo foram estabelecidos os seguintes critérios: ser professor de escolas mantidas pela Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAÉ), ter mais de três anos de experiência como professor na Educação Especial, ter experiência no ensino de leitura e escrita para alunos com DI.

Local

As entrevistas foram realizadas em quatro escolas mantidas pelas APAÉs localizadas no interior do estado de São Paulo. A escolha das instituições foi aleatória, não havendo critério para seleção.

Instrumento

Foi utilizado um roteiro de entrevista semi estruturada. A entrevista semi estruturada possibilitou explorar mais o tema, pois há a possibilidade do entrevistador explorar as respostas dos participantes, permitindo um diálogo mais aprofundado ao pesquisador conduzir a entrevista por caminhos mais frutíferos (VILELAS, 2009). Para elaboração do roteiro de entrevista foi organizado um roteiro contendo seis questões. Para verificar a clareza de conteúdo e de semântica foi realizado um estudo piloto com cinco professores, após a análise do piloto o roteiro de entrevista foi adaptado havendo alterações de palavras para facilitar o entendimento e a inclusão de mais uma questão que contribuiu para esclarecer a explicação dos professores.

Análise e tratamento dos dados

Os dados das entrevistas foram organizados e analisados de acordo com a técnica de análise de conteúdo temático categorial proposto por Bardin (2011). As etapas foram as seguintes: pré análise, exploração do material e tratamento dos dados, inferência e interpretação. As respostas das professoras foram analisadas e agrupadas em dois temas: concepções e relatos sobre a prática de leitura e escrita. No que se refere à concepção foram identificadas sete categorias: i) maturidade, ii) partir do concreto, iii) influência família/meio,

iv) pré - requisito, v) coordenação motora, vi) discriminação auditiva, vii) assimilação acomodação. Quanto ao tema métodos e teorias indicadas sobre a prática de leitura e escrita foram detectados sete categorias: i) construtivismo, ii) comunicação, iii) várias metodologias, iv) projetos, v) tradicional, vi) não definiu, vii) método fônico.

Resultados e discussão

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita está inserido no conjunto das capacidades cognitivas que por sua vez são capacidades estruturadas e organizadas em um sistema cognitivo que sustenta o processo de aprendizagem dessas habilidades.

Para a aprendizagem da leitura é essencial a aquisição de habilidades de codificação e decodificação. A decodificação envolve a identificação e a interpretação das unidades lingüísticas, transformando os símbolos (letras) em informações significativas. A professora P10 informou que “tem que ter conceitos básicos como discriminação auditiva, ordem simples e complexa, não pode pular fases como se fosse o processo de aprender a andar”. A professora P11 nos apontou que é importante que a criança tenha contato com material impresso para leitura antes mesmo de entrar na escola, porque assim “a criança pensa sobre a escrita, formulando hipóteses sobre ela”. Várias professoras disseram que é necessário partir do concreto e exemplificaram com atividades do tipo alfabeto móvel, jogos, rótulos, placas, entre outros.

No gráfico 1 encontram-se indicadas a freqüência das respostas para as categorias encontradas.

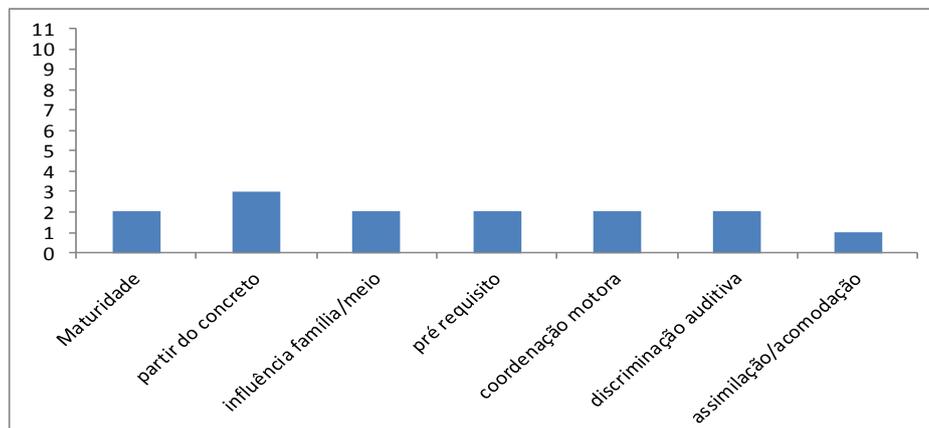


Gráfico 1: Frequência das categorias encontradas conforme as concepções dos professores para a aquisição da leitura e escrita

O gráfico 2 mostra os métodos e teorias apontadas pelos professores como referência para a prática no ensino dos alunos com DI. A maioria das professoras disse que utilizam vários métodos, que isto facilita o trabalho, porque seguir uma vertente muitas vezes não é

possível atingir a todos. Os professores disseram que gostam de trabalhar atividades variadas, dando ênfase maior para as atividades mais práticas, ou lúdicas.

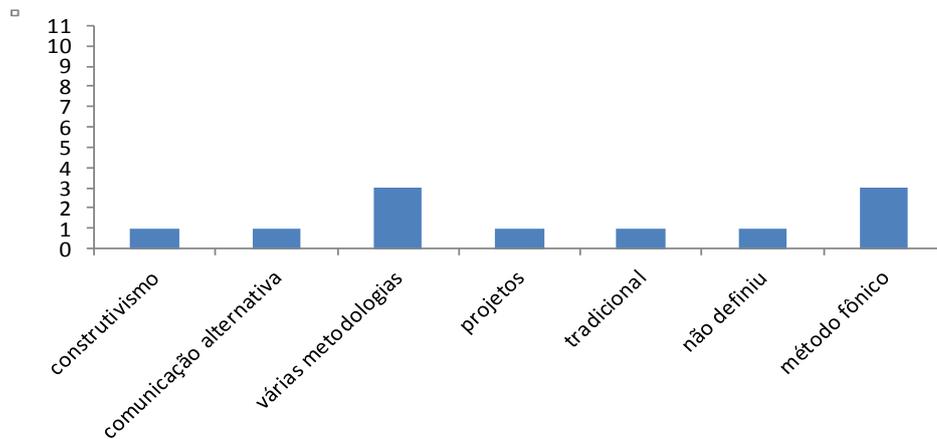


Gráfico 2: Frequência das categorias encontradas sobre a prática de ensino de leitura e escrita

Várias professoras relataram que trabalham com pré - requisitos como conhecer as cores, posição (em cima em baixo, fora dentro), lateralidade, e que consideram essas atividades fundamentais para preparar o aluno para a alfabetização de fato.

Uma ideia que foi encontrada com frequência nas salas de aulas foi um “silabário”. Além de expor o alfabeto com alguma ilustração que inicie com a letra, as professoras montam painéis com as sílabas trabalhadas ilustrando cada sílaba com uma figura, o objetivo é que os alunos visualizem, repitam com frequência o nome das figuras indicadas para cada sílaba e assim memorizando algumas correspondências tentem generalizar e aumentar o número de palavras que iniciem com determinada sílaba.

Considerações Finais

Foi notado que há uma angústia por parte de algumas professoras sobre o desenvolvimento dos alunos com DI, muitas se sentem inseguras sobre como ensinar e principalmente até onde aprende essas crianças. Várias professoras sentem dificuldade em definir o conceito de DI, talvez se houvesse uma compreensão mais aprofundada de causas, efeitos, conseqüências, não enfocando somente em “rotular” o aluno, mas, no sentido de compreender melhor e principalmente, compreender os processos de aprendizagem podendo assim, saber como trabalhar de uma maneira mais significativa e que favoreça a aprendizagem desses alunos.

Referências

BARDIN,L. **Análise de conteúdo**. Edição 70. Lisboa, 1977.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

LAGOA, V. **Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento**. São Paulo: Loyola, 1981.

Maluf, M.R. (Org). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

MONTESSORI, M. **Ideas generales sobre mi método**. Buenos Aires: Losada, 1957.

_____. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

_____. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación. La formación de Profesores de Educación Secundaria** N.350. Set.-Dez. de 2009

VILELAS, J. **O processo de construção do conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo. 2009

NO CORAÇÃO DA INFÂNCIA

Mona Lisa Bezerra Teixeira¹

No ensaio “O artista, homem do mundo, homem das multidões e criança”, Baudelaire, entre outras considerações sobre Constantin de Guy e sua força criativa livre de interferências acadêmicas, analisa “O homem das multidões” de E. Allan Poe para evidenciar a verdadeira essência de um grande artista. Para o poeta francês a convalescença do protagonista de Poe é caminho para um retorno à infância, pois o enfermo usufrui na sua condição, e no mais alto grau, como uma criança, da faculdade de se interessar intensamente pelas coisas, mesmo por aquelas que à primeira vista sejam mais corriqueiras.

Baudelaire nos convida a um retorno às mais matinais de nossas impressões para constatarmos que elas possuem um parentesco único com as impressões tão vivamente coloridas que recebemos ulteriormente depois de uma doença. Mas enfatiza que isso acontece quando a convalescença tenha deixado intactas as faculdades espirituais. A criança vê tudo como novidade, sempre inebriada. Para ele nada se parece tanto com a inspiração quanto a alegria com que uma criança absorve a forma e a cor. E completa com a afirmação:

Ousaria ir mais longe: afirmo que a inspiração tem alguma relação com a *congestão*, e que todo pensamento sublime é acompanhado de um estremecimento nervoso, mais ou menos intenso, que repercute até no cerebelo. O homem de gênio tem nervos sólidos; na criança, eles são fracos. Naquele, a razão ganhou um lugar considerável; nesta, a sensibilidade ocupa quase todo ser. Mas o gênio é somente a *infância redescoberta* sem limites; a infância agora dotada, para expressar-se, de órgãos viris e do espírito analítico que lhe permitem ordenar a soma de materiais involuntariamente acumulada. (BAUDELAIRE, 2002, p. 856)

É essa percepção das coisas sob extrema ansiedade, como uma criança que não adormece, que é possível notar em Clarice Lispector. No romance inaugural *Perto do coração selvagem* as partes que se referem à infância de Joana permitem aproximação às afirmações de Baudelaire.

As características peculiares da narrativa moderna, no que se refere ao romance, permitem liberdade criativa com relação à utilização das potencialidades da linguagem e da estrutura narrativa, como o foco centralizado não mais na ação, mas na consciência do personagem. Na escrita de Clarice Lispector a relação entre objetos e personagens está ligada à experiência. Existe uma primazia da percepção que ocasiona um prolongamento das sensações. E nessa atmosfera de traços reflexivos/especulativos vai sendo exposto o mal-estar que existe nas diversas esferas de relacionamentos sociais: no casamento, no convívio

¹Doutora em Teoria Literária pela USP, bolsista em estágio pós-doutoral pela UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - Pau dos Ferros-RN. E-mail: mona.lisabt@uol.com.br

problemático com pessoas distintas, no ser humano solitário em busca do entendimento de sua existência. A experiência na narrativa clariciana lembra o comentário de T.W. Adorno em “Entre sem bater” (ADORNO, 2008, p. 36), quando comenta que entre os culpados pela morte da experiência encontra-se o fato das coisas serem manipuladas sem um excedente na liberdade de conduta, ou de tolerância pela independência da coisa, que possa sobreviver como germe de experiência por não ter sido consumida pelo instante de ação. Esse “excedente” de que fala Adorno está no descontrole de emoções dos personagens de Clarice, sempre num desregramento, numa intemperança que não se acomoda ao meio de vida regrado. Também não se relacionam com os objetos à sua volta de maneira mecanizada e utilitária.

Perto do coração selvagem traz forte presença da infância em sua constituição. Na primeira parte entremeia capítulos dos anos iniciais de vida de Joana com sua vivência de adulta. Somente depois do capítulo “O banho”, o que descreve as sensações da menina que começa a se tornar mulher, é que a narrativa privilegia os conflitos de sua vida madura. Mas isso não fará cessar a pulsação da infância. O livro se inicia com a vitalidade das aliterações e da caracterização peculiar dos objetos, que representam, na concepção infantil, a vida original: liberdade expressiva disposta nas figuras da máquina de escrever, do relógio, personagens com propriedades animadas, companheiros da fantasia, como as “galinhas-que-não-sabiam-que-iam-morrer”.

Joana começa a anunciar a que veio, dá os primeiros sinais de sua personalidade complexa. Declama poesias ingênuas com a singeleza da percepção infantil que provoca o riso do pai e ao mesmo tempo imagina a boneca sendo atropelada por um carro azul. A natureza em construção da criança, capaz de possuir todas as coisas pela sua essência, não abandonará Joana. Em “O pai”, é evidenciado o aspecto de que tudo pode ser objeto de brincadeira para a criança: livros numa mesinha são uma família, pedaços de papelão, alunos, e Joana, a professora, um homenzinho do tamanho de um fura-bolos, com calça comprida e laço de gravata, vive no bolso de sua farda, e diz “Majestade Joana, podeis me escutardes um minuto, só um minuto podereis interromperdes vossa sempre ocupação?” E declarava depois: “Sou vosso servo, princesa. É só mandar que eu faço”.

Otto Maria Carpeaux, em “Andersen e a Literatura Infantil” (CARPEAUX, 1992, p. 73) considera que a vida da criança é brincadeira, sem continuidade na realidade. Antes da puberdade tudo é brinquedo, como nos contos de fada. Tudo que envolve o divertimento, como os homens, os objetos, a natureza, parece aos adultos algo sem consequência. Mas, Carpeaux evidencia que as crianças são realistas a seu modo, e que a brincadeira é algo muito sério.

O romance inaugural de Clarice Lispector enfatiza a importância da fantasia, conseguindo reproduzir com muita delicadeza esse traço peculiar à natureza da criança. E, nesse universo em que tudo pode ganhar vida, nada vai superar a imaginação. Será seu melhor brinquedo, assim como será a imaginação irrefreável sua condenação. A onipresença da infância e dos acontecimentos que a envolveram estará presente no decorrer da vida de Joana

em vários trechos do romance. O caminho de Joana será semeado pela frustração de não se adaptar aos hábitos rotineiros do que seria esperado para alguém na sua condição social.

A língua em *Perto do coração selvagem* pode ser vista como uma espécie de experimento, liberação das restrições da linguagem normatizada e automática, num caminho contrário ao entendimento imediato dos fatos narrados. No romance, como indica B. Nunes, observa-se a relação essencial entre ação narrada e jogo de linguagem. A moderna filosofia da linguagem acrescentou à concepção schilleriana um aspecto ontológico: o jogo estético, suspende ou neutraliza, através da imaginação, a experiência imediata das coisas, oferece novas possibilidades a possíveis modos de ser que nos faz conhecer o mundo em sua profundidade absoluta. Para Nunes, Joana desde criança já se encontrava presa ao mundo das palavras, e em sua existência de adulta deseja inventar uma nova realidade que nasce de palavras inventadas por ela.

As situações expostas na narrativa, que retratam momentos da infância de Joana, não adquirem um caráter postiço, de deslocamento temporal meramente relacionado à cronologia. Menina e mulher parecem compor a mesma natureza reflexiva. No capítulo “A mãe” Joana começa sua sina de contraverter as verdades estabelecidas. A atmosfera da narrativa ainda é de luminosidade, expressa a agudeza de espírito própria da criança bem acolhida. A primeira a ficar desconcertada é a professora: “A professora enrubesceu — nunca se sabia dizer por que ela avermelhava. Notou toda a turma, mandou-a dispersar para o recreio”. (LISPECTOR, 1998, p. 29)

O olhar da criança personagem não falsifica as impressões concernentes à natureza humana. A infância presente na narrativa não se confunde com uma infantilização dos sentimentos da personagem. Ela pode ser aproximada do caráter da mulher adulta Joana, que escapa do modelo de convivência regulado por normas e à obediência de regras. Ela despreza o que Adorno chama de “construção da existência”, para melhor ser aceita. Possui, em virtude disso, um traço de inadequação próprio da criança, de um modo geral, enquanto ainda não está regulada pelos ditames da etiqueta social, e fala, para o pavor dos pais, o que não se deve na frente das visitas.

Para Benedito Nunes, *Perto do coração selvagem* resulta em uma expressividade monocêntrica. Esse modo de expor os acontecimentos se baseia em um centro privilegiado que o próprio narrador ocupa. Em suma, a posição do narrador se confunde ou tende a fundir-se, nessa forma, com a posição da personagem. E aponta as principais características do romance: o aprofundamento introspectivo, a alternância temporal dos episódios e o caráter inacabado da narrativa. E na base dessa realização artística está a personagem Joana, que “continuava lentamente a viver o fio da infância”.

A narrativa se encerra num estado de súplica que reforça a permanência da infância na maneira de agir da personagem. O retorno aos anos iniciais de sua vida se apresenta também ao final, reforçando a sensação de desamparo num mundo falível. A altivez de Joana possui um aspecto infantil, porque não se dá conta da sua incapacidade diante de um sistema de regras que impedem a possibilidade de uma vida autêntica.

Referências

ADORNO, T. W. **Minima moralia**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2008.

BAUDELAIRE, C. O pintor da vida moderna. In: **Poesia e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

CARPEAUX, O. M. **Sobre letras e artes**. São Paulo: Nova Alexandria, 1992.

LISPECTOR, C. **Visão do esplendor**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **Perto do coração selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p 13.

_____. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 30.

NUNES, B. **O dorso do tigre**. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. **O drama da linguagem**. São Paulo: Ática, 1995.

ALFABETIZAÇÃO NA SALA DE AULA REVOLUTI

Mônica Andréa Oliveira Almeida¹

Cecília Serpa de Almeida²

O objetivo deste texto é apresentar um relato sobre o projeto “Alfabetização num modelo de sala de aula do futuro” que trata da ampliação do uso da Revoluti (Sala de Aula do Futuro), para as turmas do 1º e 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental do CAp/UERJ.

Essa pesquisa se encontra em andamento, desde 2012, e vem sendo realizada pelo GPFORMADI – Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas. O grupo foi formado a partir da iniciativa de quatro professoras do Departamento de Ensino Fundamental do CAp/UERJ que concluíram seus processos de doutoramento no ano de 2006 e que atuam no ensino fundamental e na formação docente nas modalidades inicial e continuada.

O GPFORMADI está dividido em subgrupos. O subgrupo “Diferença”, no qual estamos inseridas, vem desenvolvendo pesquisas sobre questões relacionadas à diferença e currículo, construção de identidades de gênero e, mais recentemente, tem se preocupado com as questões relativas às Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Este texto está organizado em duas partes: na primeira, apresentaremos, brevemente, a proposta da Sala de Aula Revoluti, seu conceito e desenvolvimento, na segunda, a pesquisa, seus objetivos e o campo de estudo.

A Sala de Aula Revoluti

A sala (ou sistema) Revoluti é resultado de um trabalho de dois anos de pesquisa e de cooperação técnica entre duas Unidades da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura, e a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), por meio da Habto Design (empresa incubada).

A parceria do CAp chegou mais tarde, em 2009, com um novo pedido de fomento à FAPERJ (Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) para implantação de duas salas no colégio. A situação-problema básica que gerou a Revoluti foi a percepção de um paradoxo sutil entre as teorias e práticas de inovação que são próprias do campo da educação e da informática. O desenvolvimento dos estudos pedagógicos aponta que os modelos de aula descentralizados e interativos conduzem a melhores processos e resultados de ensinar e de aprender. O desenvolvimento do campo da informática (e de redes) também se afirma como

¹ Mestre em Educação pela PUC-RJ, Doutoranda em Educação pela PUC-RJ, Professora Assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ, Pesquisadora integrante do GPFORMADI – Grupo de Pesquisa Formação em Diálogo: narrativas de professoras, currículos e culturas. monica.aoa@uol.com.br

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ.

modo de interação descentralizado e participativo. No entanto, o computador e a educação parecem estar em situação de paradoxo. Os atuais modelos de equipamento escolar e de informática criam obstáculos físicos aos modelos de pedagogia que possuem a interação como seu fundamento.

Como afirma BAIÃO, SOBREIRA & SONCO,

mesmo alguns modelos avançados de salas de aula informatizadas mantêm os “quadros-negros” (agora smartboards) como mediação professor-aluno e restabelecem a centralidade do professor e do trabalho individual dos alunos quando os atuais equipamentos permitem superá-los. Nós consideramos que este paradoxo gera uma subutilização do potencial destes equipamentos. Informática e internet são utilizadas como equipamento para uso individual dos professores e dos alunos fora da escola ou utilizados eventualmente em laboratórios de informática escolar, mas não se configuram como suporte para a introdução do “novo mundo” como leitura imprescindível da “nova escola”. Um dos resultados dessa subutilização é que se torna cada vez maior a distância entre os desejos do que “a sala de aula deveria ser” e o que ela “continua sendo”. Em especial no que toca ao fato de, em todos os países, os jovens estudantes de todas as faixas de renda chegar às escolas com maior potencial para a conexão do que seus professores. (2012:2-3)

A arquitetura dos ambientes escolares quanto de seu mobiliário permanecem sem grandes mudanças; os alunos continuam enfileirados e os professores como figura que centraliza todo o conhecimento. Para esses autores, “o ambiente da sala de aula permaneceu inalterado exatamente devido à arquitetura favorecedora de uma ‘educação por download’. Portanto, para acompanhar a dinâmica existente ‘no mundo da informática’, ele precisava ser reorganizado para que o pleno uso desses novos recursos fosse possível” (idem, 2012:3). Os proponentes da Sala de Aula Revoluti procuraram, inicialmente, romper com a rigidez da sala de aula e assim desenvolveram um projeto que pudesse modificar a infraestrutura da sala. Além disso, tinham como um dos “principais objetivos reconfigurar processos de produção e didático-pedagógicos fundamentais para a promoção de processos mais autônomos, criativos, interessantes e estimulantes para os estudantes”. (ROSÁRIO, 2013:9)

A inovação permitida pela disseminação do acesso por meio de conexões do tipo banda larga introduz a perspectiva da interatividade por meio do “upload”, o que nos permite dizer, que ao longo do século XX passamos para uma proposta de “educação via upload”, que implica em processos educativos em que o estudante deixa de ser mero receptor de conteúdo e passa, junto com seus professores orientadores, a também ser formulador de conhecimento. Porém, os atuais processos de informatização escolar operam prioritariamente como “educação via download”, em tempos em que as demandas dos jovens usuários está mais atenta aos processos de interação via upload. Assim, a Revoluti é um sistema que conjuga os dois potenciais de inovação (o pedagógico e o da informática) permitindo que todas as aulas

sejam realizadas em ambientes interativos “real” e “virtual”, combinando em seu cotidiano as possibilidades de download e upload a custos baixos de instalação e manutenção.

A pesquisa: o campo de estudo, objetivos e desenvolvimento

Desde finais de 2010 utilizamos a sala (ou sistema) Revoluti com turmas do 3º e 4º anos de escolaridade do ensino fundamental. De acordo com ROSÁRIO (2013:8), “a escolha do 3º ano para o início das pesquisas com as crianças das séries iniciais aconteceu em função da possibilidade de desenvolver uma pesquisa longitudinal, em que seria possível acompanhar as turmas”. Trata-se de um ano de escolaridade que vem

de um processo de alfabetização e visa consolidá-lo, sendo também um ano que anuncia o 2º ciclo do ensino fundamental. Além desses fatores, no CAp as crianças enturmadas no 4º ano seguem juntas até o 5º ano quando concluem o primeiro segmento do ensino fundamental.

Em 2012, nos desafiamos a voltar o trabalho da Sala de Aula Revoluti para os anos iniciais, especialmente o bloco da alfabetização, e nos propusemos pensar os usos da mídia desde a aquisição da alfabetização estrito sentido. Continuamos a ensinar as disciplinas curriculares, mas que saberes e práticas vão sendo inventadas pelos sujeitos que estão vivenciando esta sala? Trata-se, portanto, também de uma alfabetização digital. Assim, o projeto de pesquisa “Alfabetização num modelo de sala de aula do futuro” tem como objetivos gerais: contribuir para formação de profissionais de educação aptos a lidar com as salas de aula do futuro numa perspectiva interativa e intercultural, uma vez que o instituto de aplicação é campo de formação e experiência de licenciandos da UERJ, futuros docentes, mas também de formação continuada das professoras regentes das turmas envolvidas no projeto. Desenvolver propostas de trabalho para a alfabetização fazendo uso de recursos de mídia de informática, em especial, de internet, já existentes e disponíveis numa perspectiva de construção de autonomia de pensamento e trabalho colaborativo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, contamos com duas bolsistas, estudantes do curso de Pedagogia da UERJ³ que atuam junto às professoras para fazer o levantamento de demandas e apresentação de propostas. Os objetivos previstos para o trabalho dessas estudantes são: desenvolver competências de uso de recursos de informática para alfabetização; trabalhar em equipe; planejar atividades interativas; atender às diferenças culturais dos estudantes; auxiliar as crianças a expandirem os diversos usos da internet auxiliando-as a usar recursos tais como: abrir as diferentes páginas como editor de texto, sites de buscas, jogos online, etc; pesquisar sites de jogos que possam potencializar o ensino de matemática e língua portuguesa na Sala de Aula Revoluti.

Desse modo, podemos dizer que a Sala de Aula Revoluti pretende: garantir o acesso de todos às novas tecnologias de informação e comunicação, reconfigurar os processos pedagógicos rompendo com a fixidez de estruturas hierárquicas, focalizar a produção

³ As bolsistas contam com bolsas oferecidas pela UERJ nas modalidades Iniciação à Docência e Estágio Interno Complementar.

curricular e de novas subjetividades que poderão ser incitadas pelos usos com/na sala Revoluti.

Referências

BAIÃO, J., SOBREIRA, H., SONCO, C. – As lições na sala Revoluti oferecidas por estudantes de 4º ano do ensino fundamental: primeiras reflexões. Campinas: 2012. (arquivo digital)

ROSÁRIO, R. S. L. – Produção cultural do currículo e a Sala de Aula Revoluti: entre tensões e negociações. Rio de Janeiro: UERJ/FEBF, 2013. (Dissertação de Mestrado)

SONCO, C. – Projeto de Pesquisa “Alfabetização num modelo de sala de aula do futuro”. Rio de Janeiro: 2011. (arquivo digital)

AS MARGENS DO BRASIL: UMA LEITURA SEMIÓTICA DE *O PALHAÇO*

Mônica Baltazar Diniz Signori¹

*O rato come queijo, o gato bebe leite, e eu sou
palhaço.*

Benjamim Savalla Gomes²

De acordo com os princípios da semiótica francesa, suporte teórico deste trabalho, todo texto “equivale à representação semântica do discurso”, relação que configura o processo de textualização como uma “parada” no percurso de produção do sentido “e um desvio em direção à manifestação” (GREIMAS e COURTÉS, sd, p. 461). Definido como uma organização de níveis crescentes de simplicidade e abstração, o percurso gerativo do sentido é sustentado por uma única oposição semântica, que confere ao texto a necessária unicidade; assumido por um sujeito, esse semantismo fundamental converte-se em valores, resultando em diferentes associações definidoras da narratividade por meio da qual se representam, basicamente, as ações e as emoções do homem frente ao mundo; estabelece-se, assim, a instância semio-narrativa que, assumida pelo sujeito da enunciação, é convertida em discurso.

Orientados por essa lógica, observamos em **O Palhaço** (2011) um mecanismo de figurativização que constrói o efeito de representação discursiva de uma trupe de artistas circenses mambembes, sempre a caminho pelas estradas poeirentas do interior de Minas Gerais. No contínuo do tempo assinalado pelos espetáculos que se renovam sem se modificarem, sob as lonas do Circo Esperança caracterizam-se seus atores³, por meio da delicada tessitura de suas emoções, seus desejos, suas crenças, tanto quanto de suas fraquezas.

O componente de narratividade do filme configura relações entre sujeitos e valores muito simples, necessários à manutenção da rotina circense, caso da artista às voltas com a carência de um sutiã novo, pois o seu “arrebentou as alças” e ela ficou “com os peitos de fora em cena” (**O Palhaço**, capítulo 2). Como elemento problematizador frente à continuidade, Pangaré, filho do palhaço Puro Sangue, herdeiro do Circo Esperança, questiona sua identidade, limitada figurativamente a uma rota certidão de nascimento que não lhe dá condições de regularizar o alvará de funcionamento do circo, drama que se mantém contido pelos limites do pacato cenário mineiro, de tal maneira que a busca por si mesmo é atravessada pelo pragmatismo da obtenção da carteira de identidade, e pelo prazer consumista de se ter um ventilador, satisfação tão singela que parece paradoxalmente extravagante.

Elemento de visualidade circular, o objeto de desejo de Pangaré ocupa espaços discursivos tanto quanto preenche valores narrativos, definindo o passar dos dias, o passar das cidades, o passar de cada apresentação, única na eterna reprise.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa; Universidade Federal de São Carlos; São Carlos, São Paulo. E-mail: emesignori@gmail.com.

² Palhaço Pangaré, de **O Palhaço**.

³ No âmbito teórico da semiótica francesa, o conceito de ator remete à categoria discursiva de pessoa.

Selecionado pelo Brasil para concorrer a uma vaga na disputa pelo Oscar de melhor filme estrangeiro em 2013, apresenta-se **O Palhaço** não apenas com suas qualidades cinematográficas, mas igualmente com marcas de brasilidade que constroem uma especial intertextualidade com produções escolhidas em outros momentos: neste trabalho, trouxemos para dialogar com **O Palhaço** os seguintes filmes, que também representaram o Brasil: **Cidade de Deus**, em 2003 e 2004; **Olga**, em 2005; **Dois Filhos de Francisco**, em 2006; **Salve Geral**, em 2010; **Tropa de Elite 2**, em 2012.

Em uma espécie de leitura transversal, é possível evidenciar no entrecruzamento desses cinco filmes

um percurso histórico marcado pela urbanização da população brasileira, que não apenas deixa os espaços rurais, mas ocupa gradativamente espaços urbanos sempre maiores – **Dois Filhos de Francisco** –, nos quais a desigualdade social concorre para a formação de miseráveis isolados em favelas ou em bairros pobres das grandes cidades – **Cidade de Deus** e **Tropa de Elite 2**. (SIGNORI, 2013b, p. 66)

Ainda que sem explorar situações de miséria, **Salve Geral** insere-se nessa problemática, pormenorizando o processo de empobrecimento de uma parcela da população brasileira, que acaba por integrar o quadro de marginalização característico das grandes cidades. Nesse contexto, **O Palhaço** traz uma mobilidade diferente, pois não figurativiza o deslocamento do campo para a cidade nem a marginalização dos grandes centros: de maneira alternativa, apresenta um grupo que carrega consigo sua casa-trabalho – o Circo Esperança –, com suas viagens e suas paradas em meio a pastos, canaviais e pequenos municípios interioranos, integrando o urbano e o rural. Nesse caminho, mesclam-se o espetáculo e a realidade na vivência de quem constrói sua própria identidade, com autonomia frente às convenções do convívio social rotineiro sem, com isso, experimentar o isolamento de um conjunto habitacional Cidade de Deus, configurado como espaço de marginalização:

Um monte de famílias tinham ficado sem casa por causa das enchentes e de alguns incêndios criminosos em algumas favelas. A rapaziada do governo não brincava: não tem onde morar, manda pra Cidade de Deus. Lá não tinha luz, não tinha asfalto, não tinha ônibus. Mas pro governo e os ricos não importava o nosso problema: a Cidade de Deus fica muito longe do cartão postal do Rio de Janeiro. (**Cidade de Deus**, capítulo 4)

Integrado, mas com independência, o sujeito de **O Palhaço** contrapõe-se à modalização observada nos demais filmes, que destacam os descaminhos de nossa organização social, profundamente comprometida pela corrupção de nosso sistema político:

O sistema é muito maior do que eu pensava. Não é à toa que os traficantes, os policiais e os milicianos matam tanta gente nas favelas. Não é à toa que

existem as favelas. Não é à toa que acontece tanto escândalo em Brasília e que entra governo, sai governo, a corrupção continua. Pra mudar as coisas vai demorar muito tempo. O sistema é foda. Ainda vai morrer muito inocente. (**Tropa de Elite 2**, capítulo 17)

Uma vez desarticulado o projeto de construção de uma sociedade ancorado “na supremacia do bem comum frente a interesses particulares” (SIGNORI, 2013b, p. 66) – **Olga** – desconfiguram-se a tal ponto os princípios básicos de sociedade, que assume o comando aquele que deveria ser contido: “o Partido⁴ vai tomar conta do país, se ligou?” (**Salve Geral**, capítulo 7). Mais que uma questão de segurança pública, essa inversão compromete a necessária delimitação entre o bem e o mal, entre o certo e o errado, chegando-se a um nível de obscurecimento dos valores morais que faz parecer natural a condição de barbárie representada em **Cidade de Deus**. Nesse “sistema” marcado pela opressão de todos os lados – “se correr o bicho pega, e se ficar o bicho come; e sempre foi assim” (**Cidade de Deus**, capítulo 2) – não restam escolhas ao sujeito-brasileiro, obrigado a adequar-se sob pena de não sobreviver.

Afastando-se da aceleração desse fogo-cruzado, constrói **O Palhaço** novo ritmo narrativo, criando efetivamente uma ambiência discursiva de esperança, que permite ao sujeito-brasileiro buscar seu próprio querer, construir seu próprio saber e encontrar-se com seu próprio ser: “o negócio é o seguinte: cada um deve fazer o que sabe fazer; o gato bebe leite, o rato come queijo e eu, eu toco o meu trabalho” (**O Palhaço**, capítulo 3).

Movimentando-se pelas beiradas sem se deixar marginalizar, a trupe de **O Palhaço** não se isola, promovendo, ao contrário, a (re)integração social. Nesse cenário, constitui-se como sujeitos-brasileiros investidos de condição de escolha, que não se restringem à liberdade de fazer, sempre delimitada pela liberdade do outro, mas promovem sua condição de ser. De posse de sua identidade, consolida o palhaço Pangaré a autonomia do fazer circense, garantindo as condições para a reinvenção contínua de caminhos que se desenham ao longo do próprio caminhar.

Referências

FONTANILLE, J. e ZILBERBERG, C. **Tensão e significação**. Tradução de Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Discurso Editorial: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

GREIMAS, A. J. e COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. Vários tradutores. São Paulo: Cultrix, s.d.

⁴ Trata-se do Primeiro Comando da Capital (PCC), organização criminosa paulista.

SIGNORI, M. B. D. Francisco, o percurso de uma paixão. Em: PORTELA, J. C. et al. (orgs.). **Semiótica: identidade e diálogos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 229-245.

SIGNORI, M. B. D. O enquadramento do olhar em Olga. Em: SIMÕES, D. (org.). **Linguagens, códigos e tecnologia: estudos e aplicações**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2012, p. 1308-1321. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/EDICAO%20ONLINE%20%E2%80%93%204C%20OLSEMI%20ONLINE%20PARTE%202.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2014.

SIGNORI, M. B. D. Os caminhos da brasilidade pelo espaço cinematográfico nacional. **I JOEEL – Jornada de Estudos sobre o Espaço Literário**. Uberaba – MG, 2013, p. 142-148. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/joeel/images/caderno%20de%20resumosjoeel.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2014a.

SIGNORI, M. B. D. O silenciamento do sujeito no espaço cinematográfico nacional. **I JOEEL – Jornada de Estudos sobre o Espaço Literário**. Uberaba – MG, 2013, p. 66. Disponível em <http://www.uftm.edu.br/joeel/images/caderno%20de%20resumosjoeel.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2014b.

Referências Filmográficas

Cidade de Deus. MEIRELLES, Fernando. Brasil: 2002. 130 minutos.

Dois Filhos de Francisco. SILVEIRA, Breno. Brasil: 2005. 129 minutos.

Olga. MONJARDIM, Jayme. Brasil: 2004. 140 minutos.

O Palhaço. MELLO, Selton. Brasil: 2011. 90 minutos.

Salve Geral. REZENDE, Sérgio. Brasil: 2009. 119 minutos.

Tropa de Elite 2. PADILHA, José. Brasil: 2010. 115 minutos.

APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA – SÃO PAULO

Mônica Fátima Valenzi Mendes¹

Desde a década de 1980 deu-se início às propostas de alteração curricular com a intenção da melhoria da qualidade da educação, principalmente em relação à educação básica. Essas reformas iniciaram-se para cumprir o artigo 210 da Constituição de 1988, que determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Nessa mesma esteira, a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) exigiu que todos os profissionais da educação tivessem nível superior. Para atender a essas exigências legais e fazer face às recomendações de organismos internacionais, no país todo se tem oferecido cursos de formação para professores.

Nesse contexto, o presente trabalho faz parte de pesquisa temática (BUENO, 2008) que teve o objetivo de analisar os programas especiais de formação de professores em serviço que surgiram no período pós LDB 9394/96, bem como o modelo pedagógico que se implantou em vários pontos do país.

Neste trabalho, são apresentados alguns dados do subprojeto que problematizou o componente curricular Língua Portuguesa do Programa de Educação Continuada – Formação Universitária (PEC – FU). Caracteriza-se por pesquisa documental que localiza essa modalidade de curso e do material seguida de características e dados relativos ao tratamento dado à aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A análise ocorreu mediante a leitura, captação das informações e sua decomposição de modo a identificar quais os aspectos tratados e os modos de abordagem.

Características do curso e do material

O PEC – FU constituiu um curso especial de formação de professores em serviço disseminado pelo Estado de São Paulo em convênios entre Secretaria Estadual de Educação; Secretarias Municipais de Educação; universidades USP, UNESP e PUC-SP; Fundação para o Desenvolvimento da Educação; União Nacional dos Dirigentes de Educação - São Paulo; Fundação Carlos Alberto Vanzolini visando oferecer formação superior aos professores cuja escolarização se restringia ao ensino médio.

Contou com três edições entre 2001 e 2008. Foi realizado de forma presencial e a distância, utilizando diversos recursos tecnológicos (vídeoconferências, teleconferências e ambiente virtual) e a participação de diferentes formadores (professores-tutores, professores-assistentes e professores-orientadores). Contou, também, com a participação de profissionais das instituições envolvidas na elaboração do material didático que compôs toda uma coleção.

¹ Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. monicafvmendes@uol.com.br

A coleção de material didático impresso envolveu a elaboração de diferentes tipos de atividades articuladas entre si: módulos interativos; vivências educadoras; oficinas culturais; memórias; avaliação e desenvolvimento de pesquisa e escrita de Trabalho de Conclusão do Curso.

O material focalizado no subprojeto refere-se à apostila² denominada Tema 4 – Língua Portuguesa que faz parte do módulo 2 que dedica-se à discussão da docência escolar e aos conteúdos e didáticas das áreas curriculares da educação infantil e ensino fundamental. Possui 268 páginas dividida em 4 unidades: Introdução: linguagem, interação social e cidadania; Aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral; Aprendizagem e desenvolvimento da língua escrita: alfabetização e letramento; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Em cada unidade apresentam-se objetivos; conteúdos; conceitos; videoconferências com os temas a serem discutidos; bibliografia comentada; autores comentados; textos e procedimentos utilizados para apropriação dos conteúdos apresentados.

Pode-se dizer que, o material carrega as marcas de sua produção, é um modelo prescritivo de práticas de sala de aula que regula as atividades de ensino-aprendizagem e porta dispositivos de imposição de saberes e normatização de práticas relacionados a lugares de poder (CARVALHO, 2000), no caso, as instituições envolvidas.

A proposta de trabalho com a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral

Esse tema aparece na unidade 2. Seu objetivo é possibilitar ao aluno/professor uma reflexão acerca de como se dá esse processo de maneira a compreender os aspectos envolvidos e depreender destes as implicações para a organização de sua ação educativa.

Foi possível delimitar duas categorias de informação:

1. Conteúdos da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral:

Podem-se arrolar os seguintes conteúdos apresentados no material didático:

1. O aprendizado da linguagem a partir de uma perspectiva interacionista;
2. Modos de interação adulto-criança na aprendizagem inicial da linguagem;
3. O desenvolvimento do discurso narrativo e os jogos da linguagem;
4. O erro no processo de aprendizado da linguagem oral
5. Características fundamentais do processo de aprendizado na linguagem oral

² É importante esclarecer que se denomina apostila pela característica principal apresentada, qual seja, medida acima das de livros, 30 cm de altura por 20 cm de largura, encadernada em espiral, usual em materiais desse tipo.

Analisar todos esses tópicos não seria compatível com o espaço deste trabalho, conseqüentemente foi selecionado e relata-se brevemente a concepção de linguagem oral adotada.

O documento enfatiza uma perspectiva interacionista fixando-se nas contribuições de Vygotsky e Bakhtin. Firma que a dinâmica interacional constitui-se em um espaço privilegiado no qual a criança desenvolve determinadas funções linguísticas e comunicativas, tanto no plano gestual como no verbal. Considera os aspectos interacionais e linguísticos como interdependentes.

Destarte, o conhecimento linguístico não é inato, se concretiza nas interações sociais e históricas e passa pela mediação do outro. Assim, a criança atribui significado aos objetos do mundo físico, às ações, aos gestos, às palavras em um processo de constantes reformulações.

A intenção era de que o aluno/professor pudesse compreender como se dá a produção, pela criança, de significados e sentido quando interage com o adulto e outras crianças, proporcionando, dessa maneira, uma compreensão desse processo, ou seja, uma visão mais ampla e crítica a respeito das oportunidades que a creche/escola oferece como espaço de múltiplas possibilidades interativas.

É interessante demarcar que o documento não sinaliza que para Bruner (1997) existe uma predisposição inata para a organização da narrativa o que permite rapidamente e facilmente compreender e usar a linguagem na medida em que a cultura vai equipando com novos poderes de narração.

2. Tarefas propostas aos alunos/professores para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral:

Os textos veem sempre acompanhados (antes e/ou depois) de tarefas a serem realizadas individualmente, em duplas, ou em grupos para depois serem discutidas com a turma toda.

Encontra-se diversidade de tarefas envolvendo leitura, discussão, interpretação e estudo dos textos apresentados, relatos de situações ilustrativas, reflexão sobre a própria prática, planejamento de atividades educativas, e análise de exemplo de situações.

Visualiza-se que a maioria das tarefas remete os alunos/professores à sua própria prática escolar sinalizando que sua intenção era causar “efeitos sobre a conduta e a aprendizagem” dos mesmos e conseqüentemente de seus alunos.

É possível dizer, com apoio em Gimeno (1998, p. 220) que há a tentativa de romper com formas empobrecedoras de tarefas e oferecer “alternativas de atividades ou esquemas práticos de atuação coerentes com outro significado do conhecimento”.

Assim, os alunos/professores, ao mesmo tempo em que entravam em contato com o conteúdo proposto pelo material didático incorporavam-no pelo próprio modo pelo qual as atividades tinham sido propostas para eles, ou seja, analisa-se que a intenção era fazer com que os alunos/professores incorporassem, apreendessem certos modos de fazer para levar para a prática cotidiana. Dito de outra forma: é possível analisar que a intenção era a de que o

professor captasse a essência de um esquema metodológico e educativo e se apropriasse dele enquanto o concretizava em atividades práticas. (GIMENO, 1998, p. 273)

Concluindo

Foi possível verificar no material didático do PEC – FU que a proposta de trabalho com a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem oral carrega concepção pedagógica que rege sua produção e distribuição na direção de remodelar as práticas escolares dos professores. Aduz-se como um modelo pedagógico difundido numa situação histórico-cultural determinada. (CARVALHO, 2000)

Assim, nessa formação, há um currículo prescrito oficialmente que se explicita por meio do material didático em seus conteúdos e objetivos. Os objetivos expressam o que é necessário aprender e os conteúdos anunciam elementos de referência.

Finalmente, destaca-se a evidência de conteúdos, orientações didáticas e atividades propostas num documento “regulado por instâncias políticas e administrativas” (GIMENO, 1998, p. 109)³

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, 1996.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BUENO, B. A. O. Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre os novos modelos de formação em serviço. Projeto Temático de Pesquisa financiado pela FAPESP, 2008.

CARVALHO, M. M. C. e TOLEDO, M. R. A constituição da “forma escolar” no Brasil: produção, circulação e apropriação de modelos pedagógicos. São Paulo: PUC – SP. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Projeto de Pesquisa, 2000.

GIMENO, S. J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNESP; USP; PUC – SP; UNDIME – SP; FDE/SEE – SP. PEC. Municípios. Módulo 2 – Tema 4, 2003/2004.

³ Agradeço ao apoio institucional da PUC-SP para a realização do trabalho.

BIBLIOTECAS: UM ESPAÇO POSSÍVEL PARA LEITURA LITERÁRIA

Mozilene Neri Barbosa¹

Ler, ler sempre, melíflua paixão da alma.

Gaston Bachelard

Se até a Renascença, grande parte das bibliotecas estava fechada para o indivíduo que não possuía autorização oficial para frequentá-las, hoje são as pessoas que não se sentem motivadas a conhecê-las. Séculos se passaram e as condições se inverteram. Mas talvez o ponto em comum, em ambas as situações, seja o fato do número reduzido de seus usuários.

Um dos significados de biblioteca, etimologicamente falando, como um “depósito de livros”, parece ainda permanecer em boa parte do imaginário e como, no Brasil, pouco houve de fato uma política para que as bibliotecas fossem um espaço de troca de conhecimento, a ideia de depósito continua imperativa.

A concepção de leitor, como entendemos hoje, não havia na Antiguidade, visto o número significativo de pessoas que não sabiam ler e escrever, mesmo entre as classes nobres. A leitura era algo reservado a poucos, e o acesso aos seus meios era ainda mais restrito. Sem mencionarmos a importância da oralidade, cujo caráter prático facilitava um alcance maior às pessoas, ao diálogo e, sobretudo, à discussão de ideias. Esse contexto também favorecia a inexistência de bibliotecas públicas na cultura grega.

Durante a Idade Média, três diferentes tipos de bibliotecas coexistiam: as monacais, universitárias e as particulares, que com o avançar do tempo mantiveram um acervo que posteriormente seria disponibilizado para as bibliotecas públicas. Mas só na Renascença o sentido moderno de biblioteca começa a ser construído, e a figura central do bibliotecário vai se tornando presente, assim como a importância do livro em uma sociedade.

A modernização das bibliotecas, do século XVII ao XXI, vem sendo desenvolvida buscando não mais “servir” somente de um lugar em que habitam os livros, cujo acesso e leitura eram para privilegiados, mas ao contrário, a demanda por uma especialização e socialização do conhecimento fez e continua fazendo dela um ambiente verdadeiramente democrático.

No Brasil, a Biblioteca Nacional e Pública do Rio de Janeiro, hoje conhecida como Fundação Biblioteca Nacional (FBN), foi o primeiro espaço oficial dedicado à coletividade (em 1810, mas aberta ao público somente quatro anos depois). Contudo, apenas no século passado o número de bibliotecas passou a ser considerável. Embora haja muita coisa ainda a se fazer quando nos referimos às bibliotecas públicas.

Em uma pesquisa realizada pelo IBGE/INL² e publicada em 1980, com dados referentes ao ano de 1976, podemos perceber que o grande número de bibliotecas presentes no país se

¹ Mestranda em Educação (Unicamp); bolsista do CNPq; mozi.neri@gmail.com.

² MARTINS, 2002, p. 377-380.

referia a bibliotecas escolares (60%) e pública ou popular (21,9%). Em outra pesquisa, de 1993, realizada pela *Folha de São Paulo*, investigou-se a questão do hábito de leitura dos paulistanos, em que 71% dos entrevistados, no momento da pesquisa, não estavam lendo nenhum livro, alegando falta de tempo ou, ainda, “por não gostar” de ler.

Esses dados nos interessam, assim como o brevíssimo panorama do surgimento das bibliotecas públicas, para acompanharmos e refletirmos sobre a função social que esse espaço possui. Já em uma pesquisa recente e mais abrangente, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL)³, podemos vislumbrar em que passos estão o caminhar da leitura na vida do cidadão. A terceira edição da pesquisa, publicada em 2012, refere-se a dados coletados em meados de 2011, em todo território nacional.

Na pesquisa anterior, realizada em 2008 e publicada em 2009, sobre a avaliação das bibliotecas, 73% disseram não frequentar esse espaço. Já nesta terceira edição, três anos depois, o número aumentou para 76%. E, ainda, destes 76%, 67% sabem da existência de uma biblioteca pública próxima, no bairro em que reside, ou que seja acessível. Diferentemente da segunda edição, nesta pudemos contar com outra pergunta sobre as bibliotecas, em que o entrevistado era solicitado a falar do uso que se faz deste espaço. 71% considerou que a biblioteca representa um lugar para estudar; 61% para pesquisa; 28% um local voltado para estudantes, e apenas 17% para empréstimos de livros literários.⁴

Vemos como a biblioteca é associada diretamente à Escola, tão somente extensão dela, cujo interesse não advém do seu conteúdo, mas de uma utilidade meramente prática de suprir uma necessidade peremptória, com prazo de validade determinado pelo fim dos estudos. Assim como a leitura, apontada segundo a pesquisa como a 7ª opção de atividade no tempo livre do cidadão, apesar de todos atribuírem um valor positivo ao hábito de ler. Parece contraditório, mas não é. A resposta está no desinteresse, segundo 78% dos entrevistados, desinteresse que abrange “falta de tempo; preferência por outras atividades; não tem paciência ou só lê quando exigido”.

Não necessariamente pensando em mudar essa imagem, mas nem por isso deixando de ter seus méritos, em 2010 iniciou-se no Rio de Janeiro a implementação das bibliotecas-parque, vinculadas ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), como uma proposta de enfrentamento à violência dentro e no entorno das favelas. A primeira, chamada Biblioteca Parque de Manguinhos, localizada no bairro de mesmo nome, trouxe a essência das bibliotecas-parque da Colômbia, construídas a partir de 2006, com o mesmo projeto: localizadas dentro ou próximas às favelas.

Logo depois vieram a revitalização da Biblioteca Pública de Niterói, que apesar de não se encontrar dentro de uma favela, mas sim no centro do município, recebe moradores de algumas comunidades do entorno. Em seguida, a Biblioteca Parque da Rocinha, localizada dentro da favela e, no início deste ano, a reabertura da Biblioteca Pública Estadual do Rio de Janeiro, localizada em uma das principais avenidas do centro da cidade. O conceito dessas

³ <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=4095> Acessado em 8 de abril de 2014.

⁴ O entrevistado poderia escolher mais de uma opção de resposta.

bibliotecas ultrapassa o que conhecemos de uma biblioteca tradicional, porque além dos livros, há vários computadores e notebooks acessíveis aos usuários, além de contar com DVDs, salas temáticas (Literaturas, Ciências, Ludoteca, Meu Bairro, entre outras), ainda oferecem serviços públicos, como mediação social, encaminhamento para cursos profissionalizantes, para o mercado de trabalho, oficinas, palestras, cursos, lançamento de livros, recitais, saraus e, finalmente, rodas de leituras, que será o tema no qual as próximas palavras se seguirão.

Antes, convém dizer, que os serviços citados não compõem a programação de todas as bibliotecas-parque, cada uma delas, nas suas especificidades geográficas, espaciais e de demanda, oferecem suas atividades de forma autônoma. As rodas de leitura, as quais eu mediava, eram realizadas somente na Biblioteca Pública de Niterói, e duraram quase dois anos (2012-2014). Sua periodicidade era semanal, com duração de quase duas horas. No primeiro ano foram divididas por autores e, no segundo, por temáticas.

Como vimos, transformações sempre acompanharam as bibliotecas, antes passivas por somente guardarem os livros, hoje dinâmicas por oferecerem, além dos empréstimos, uma troca cultural viva e diversificada. As rodas de leitura caminhavam nesta mesma ideia, fazer da biblioteca um espaço possível para a leitura literária, divulgando seu acervo e desenvolvendo a criticidade, por meio de textos literários curtos, sempre discutidos de forma a possibilitar um envolvimento do leitor com a literatura, com a fala do Outro e, sobretudo, com as relações possíveis entre ambos.

Foram lidos cerca de 80 textos, dentre autores nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos, com um total de aproximadamente 900 leitores. Muitos assíduos, uns que iam e depois retornavam, outros, ainda, que chegavam pela primeira vez. Houve a participação de alunos do Ensino Médio de um Liceu próximo à Biblioteca, que eram incentivados pela professora de Língua Portuguesa, e que posteriormente iam sozinhos. Como a biblioteca também oferecia outros serviços, os reencontros e as conversas entre os livros se tornaram parte do cotidiano.

O que ficava bem delimitado, e a cada encontro se afirmava, tem muito a ver com as palavras de Antonio Cândido, em “O direito à literatura”. O direito que aqueles leitores tinham (e devem ter), iniciantes ou não, era (e deve ser) o ingresso livre à leitura literária, e todos estavam à disposição do texto, assim como nós a ele. A biblioteca, como um espaço democrático, representa também o exercício desse direito, a afirmação de que a arte em suas diversas formas, neste caso, exemplificada pela literatura, é um “bem incompressível, isto é, que não pode ser negado a ninguém.” (CANDIDO, 2004, p. 173)

O resultado, sempre em movimento, em um crescendo infinito, foi perceber a cada encontro, a cada página lida, discutida, muitas vezes com encantamento, suspeita, medo, dúvida, condescendência, a expressão máxima de nossa condição humana: a necessidade de expansão, de perceber nas experiências dos personagens sua própria realidade. Porque, sim, a Literatura não está distante ou fora da vida, pelo contrário, ela pulsa e compreende o complexo processo de busca por um equilíbrio, seja psíquico, moral, social, cultural, em qual esfera for, a leitura literária emana essa dinâmica.

Referências

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. reorg. pelo autor. São Paulo, SP; Rio de Janeiro: Duas Cidades: Ouro sobre Azul, 2004.

ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Record, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma historia da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: historia do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MILANESI, Luis. **Biblioteca**. Cotia, SP: Ateliê, 2002.

ALFABETIZAÇÃO, ESCOLA, COMUNIDADE: BUSCANDO PISTAS PARA UM DIÁLOGO INTERCULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Nádia C. de L. Rodrigues¹

Mairce Araújo²

Introdução

O trabalho objetiva socializar reflexões de pesquisa desenvolvida numa escola pública, localizada na área rural do município de Cachoeiras de Macacu³, na região noroeste do Rio de Janeiro, tendo como foco o processo de alfabetização. Tal escola é organizada sob o regime de classes multisseriadas e atende o primeiro segmento do ensino fundamental.

Sendo apresentada ao “Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais”, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tal pesquisa vem fomentando um intenso diálogo orientadora-orientanda, em busca de contribuições significativas para o processo de alfabetização das crianças das classes populares em nosso país.

A paisagem da pesquisa

Conhecer a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim e as crianças que lá estudavam foi o elemento desencadeador do desejo de compreender melhor a situação precária dos indicadores alfabetizadores, que constavam no mapa da SME. Os dados (2009) apontavam que 80% das crianças da escola não conseguiram se alfabetizar, o que constituía uma exceção em relação às demais escolas da área rural do município.

Ao constatar que a maioria dos alunos é oriunda de uma mesma comunidade, denominada “Comunidade dos Hervanos”, ampliamos nosso olhar para o contexto no qual a escola estava inserida. Informações preliminares apontaram que se trata de uma comunidade tradicional, presente na localidade há pelo menos 200 anos, tendo sua origem em etnias africanas e indígenas, tendo se constituído através de laços familiares. As famílias se fixaram em pelo menos duas localidades razoavelmente próximas a escola, que são chamadas de “Araçazeiro” e “Serra Suja”. Vivem praticamente isolados em núcleos familiares e casam-se entre si.

Diante de tais informações alguns questionamentos surgiram: Seria possível compreender um pouco mais o universo daquelas crianças? De que ordem seriam as dificuldades enfrentadas por professoras e crianças no processo de alfabetização? A diferença

¹ Mestranda em Educação pela FFP/UERJ - São Gonçalo - RJ - Nadia.rodrigues1@gmail.com

² Doutora em Educação FFP/UERJ – São Gonçalo - RJ - mairce@hotmail.com

³ O Município de Cachoeiras de Macacu tem hoje a maior parte de sua população localizada no centro urbano (1ª distrito), ficando, portanto uma grande área de zona rural com baixa densidade demográfica, justifica-se assim o fato do município possuir 37 escolas sob sua responsabilidade, sendo 13 com classes multisseriadas e a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim é uma delas.

entre a cultura formal apresentada pela escola e a trazida pelos alunos da comunidade dos Hervanos, poderia se constituir como um fator significante para o baixo índice de alfabetização?

Os primeiros contatos com a escola, ainda na fase exploratória da pesquisa, apontaram para uma dificuldade de comunicação entre professoras e crianças, em função de um comportamento das crianças identificado pelas professoras como apático e alheio às aulas.

No presente trabalho, a partir de diálogos iniciais com as crianças e a professora, buscamos construir alguns balizadores que nos permitissem não apenas compreender as dificuldades que atravessa o processo ensino-aprendizagem alfabetizador na escola, como também encontrar algumas pistas para a superação das mesmas. Nesse sentido, a reflexão sobre o papel dos diálogos interculturais entre escola e comunidade na constituição de ambientes alfabetizadores mais favoráveis ao processo de alfabetização das crianças das classes populares tem se configurado como uma pista potente.

Pode a ausência do diálogo intercultural na escola constituir um empecilho ao processo da apropriação da leitura/escrita?

Tal questionamento tem conduzido nossas reflexões sobre as dificuldades encontradas por professoras e crianças da comunidade dos Hervanos no processo de alfabetização. Através de depoimentos das crianças e da professora da escola, encontramos pistas que nos remeteu à discussão sobre a questão cultural que se explicita de uma forma gritante e as diferenças que se transformam em problemas que desafiam não só as professoras, como também o próprio sistema educacional.

Na verdade eu to ainda tentando me estabilizar, criar estratégia de obter uma relação com eles, porque a comunidade é diferente.... eu falo que eles têm um dialeto diferente, as pessoas podem até dizer que não, mas só quem trabalha aqui sabe. (depoimento da Professora Cássia.)

O relato da professora assinala suas dificuldades de diálogo com as crianças. Essa “dificuldade de comunicação” não poderia estar implicando diretamente no processo de alfabetização? Sem diálogo, como dizia Freire, a possibilidade da articulação leitura do mundo e leitura da palavra se esvazia.

O distanciamento cultural entre professora e crianças parece ser um empecilho para o diálogo entre esses atores, pois, na medida em que existe uma fragilidade no compartilhamento dos sentidos culturais a formação de conceitos, que estão na base do processo ensino-aprendizagem, também fica comprometida.

Bakhtin (1988) nos lembra que:

Não são palavras que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou

desagradáveis, etc... A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (p.95).

Que sentidos vivenciais podem estar sendo compartilhados por crianças e professora para que a apropriação da leitura e da escrita aconteça?

Uma das histórias contadas por Rosa, aluna da escola e moradora da comunidade, deixa transparecer o desafio de construir pontes interculturais que possibilite esse compartilhamento.

“[...] Uma vez na casa do Alex, nós vimos duas cobras[...]Jonas pegou a cobra venenosa e jogou fora e ela enrolou no pé do irmão dele e depois a cobra fugiu[...]Nós encontramos cinco cobras no caminho outro dia, um teve que passar dando a mão pro outro se não ninguém ia conseguir passar, só naquela subidinha ali, tinham duas, uma marrom e outra coral” .(Rosa - aluna da escola e moradora do Araçazeiro).

O relato de Rosa, talvez por ter sido recolhido em momentos de descontração, vivido fora da escola, revela experiências, conhecimentos, estratégias de sobrevivência para enfrentar os desafios cotidianos que, muito provavelmente, são bastante diferentes dos enfrentados pela professora. Que espaço de socialização terão em sala de aula? Será que se Rosa encontrasse na sala de aula possibilidades de contar e escrever suas histórias e experiências, ainda sim, teria tanta dificuldade em se apropriar da linguagem escrita?

Ou será, que Rosa, como outras crianças da escola, vivenciam o processo descrito por Araujo (2001)

Para a maioria das crianças pobres, afro-descendentes, moradoras das periferias, o processo de alfabetização, de uma forma geral, tem representado uma forte desqualificação de seus saberes, valores, linguagens. Na escola, além de aprender a ler e escrever, elas também são desafiadas a aprender outra variante lingüística, outra lógica, outra relação com o corpo, novos valores estéticos, outra religião, que não se identificam com o seu grupo sociocultural. O que são apenas diferenças culturais, tratadas pela escola como deficiências, se transformam, inúmeras vezes, em fatores de discriminação, contribuindo para produzir o fracasso escolar dessas crianças. (p. 56)

São perguntas que a pesquisa busca responder.

Ensinar as crianças a ler e a escrever, alfabetizá-las, requer pensar que sentidos as crianças, como sujeitos culturais que são, atribuem ao conhecimento do qual estão se apropriando. É, nessa perspectiva, que estamos discutindo o papel que um diálogo intercultural na escola, que possibilite o compartilhamento de sentidos culturais, afetivos, éticos, entre professoras e alunos/as, pode exercer no fortalecimento de ambientes alfabetizadores mais favoráveis às crianças das classes populares.

Pensamos que ambientes alfabetizadores não podem ser confundidos com “cantinhos de livros” com lugares determinados no tempo e no espaço da sala de aula. Pensamos em ambientes alfabetizadores que comportem outros componentes, para além de artefatos materiais que aproximem o universo letrado do cotidiano das crianças na escola.

Assim,

Apropriar-se ou não da linguagem escrita estaria além da mera interação física, lingüística e cognitiva de crianças ou adultos com materiais escritos. A questão central estaria no campo das significações e dos valores dessa aprendizagem para o sujeito, que são construídas através das interações sociais e inseparáveis dos papéis que esse sujeito desempenha na sociedade.(ARAUJO, 1996, p.50)

Concluindo por hora

As pistas que encontramos nas dificuldades do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da E E M Bom Jardim tem nos apontado para um processo de “apagamento das diferenças” oriundas da multiplicidade das etnias e culturas que nos constituíram historicamente. Produzir um sistema educacional que busca a homogeneização, demanda a exclusão do “diferente”, do “outro”. Rotular e estereotipar diferenças culturais é parte do processo de homogeneização funcional a uma sociedade capitalista.

A pesquisa busca contribuir para que uma “escuta sensível” (BARBIER, 1977) às vozes das crianças, dentro da escola, reconhecendo-as e a seu grupo social, no caso a “Comunidade dos Hervanos”, como portador de valores, lógicas, visões de mundo, histórias e memórias aponte novos caminhos para o processo de alfabetização.

Estabelecer um diálogo intercultural na escola pode contribuir para a re-valorização das vozes, dos conhecimentos, das práticas sociais das populações historicamente excluídas da escola. Além disso, o diálogo intercultural pode contribuir igualmente para ampliar as possibilidades sociais de superação de uma lógica monocultural (SANTOS, 2000) que caracteriza a sociedade contemporânea e está profundamente arraigada na escola.

Referências

ARAUJO, Mairce S. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entrelugar de culturas. In: Garcia, R (org.) *Novos olhares sobre alfabetização*. SP, Cortez, 2001.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. RJ, Zahar Ed.1977.

BAKHTIN, M *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP, Hucitec, 1988.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. RJ, Paz e Terra, 1989.

SANTOS, Boaventura S. *Para um novo senso comum – a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. SP: Cortez, 2000.

LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE CIÊNCIAS: APROXIMAÇÕES E MEANDROS DA AÇÃO PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR

Nájela Tavares Ujjié¹

O estudo apresentado tem por foco socializar a discussão fomentada acerca da articulação interdisciplinar e possível entre a Literatura Infantil e o Ensino de Ciência. É válido ressaltar que os apontamentos, os conceitos e as análises apresentadas são fruto da ação docente e reflexiva, junto ao curso de Pedagogia e especificamente da disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências, ministrada durante dois anos (2009 e 2010) em uma instituição de ensino superior pública da região centro-oeste do Estado do Paraná e da ação docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental no mesmo período.

No que tange os aspectos metodológicos do trabalho temos uma discussão teórico-bibliográfica de cunho qualitativo e analítico, mediante a qual buscamos realizar uma aproximação entre duas esferas do conhecimento a Literatura Infantil e o Ensino de Ciências, de modo conceituar e alinhar as esferas, explicitando possibilidades e delineando meandros da ação pedagógica interdisciplinar, pontuando articulações aos saberes da docência.

Com efeito, na sequência explicitaremos os achados da pesquisa organizados em três momentos, um primeiro dedicado à conceituação e definição de ensino de ciências e literatura infantil, um segundo voltado a articulações das esferas com a prática e ação pedagógica interdisciplinar e um terceiro focado as ponderações finais.

Literatura infantil e ensino de ciências

Para Coelho (2000, p. 27): “A Literatura Infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. A autora complementa afirmando que tanto a literatura infantil quanto a literatura destinada ao público adulto tem a mesma essência, apenas as diferenças estão na natureza do leitor.

A literatura infantil, na perspectiva de Lajolo (1995), tem dupla função artística e pedagógica, ensina mesmo que não tenha intencionalidade direta e entretém pela mística lúdica que dela emana e encanta.

Frantz (2001) afirma que uma das características da obra literária é a linguagem plurissignificante e que, além disso, as interpretações que o leitor faz dos textos literários, dependendo de sua cultura, tempo e lugar.

¹ Pedagoga. Psicopedagoga. Mestre em Educação pela UEPG. Docente do Colegiado de Pedagogia da UNESPAR/FAFIUV. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE) e Membro do Grupo de Estudos Formação de Professores para o Ensino de Ciência e Tecnologia, ambos vinculados ao CNPq. E-mail: najelaujjiie@yahoo.com.br

Sabemos que é por meio da fantasia, da imaginação, da emoção e do lúdico que a criança aprende e, como podemos perceber, a literatura é rodeada por essas qualidades. Assim, tanto nas páginas de um livro de literatura, quanto na cabeça de uma criança, a imaginação não tem limites.

Neste sentido, Geraldí (1997) argumenta que, no espaço escolar, as obras de literatura não podem ser encaradas como apoio exclusivo da Língua Portuguesa, com o que coadunamos, mas, ser compreendida como ponto de partida e chegada para as diversas disciplinas, áreas do conhecimento e linguagens enquanto forma de expressão abrangente, científica, literária, letrada, emocional, oral, escrita, matemática, artística, naturalística, corporal, musical, temporal, espacial, tecnológica, geográfica, histórica, dentre outras com linguagens.

Os textos literários devem ser aproveitados em sala de aula em sua natureza ficcional e não abordados de forma pedagogizante. Nesse sentido, Souza (2004, p. 64) afirma que: “O caráter formador da literatura difere de certa função pedagógica: enquanto o “pedagogismo” se empenha em ensinar transmitindo conceitos definidos, a ficção estimula o desenvolvimento da individualidade”.

O letramento literário abre a criança a um universo de possibilidades. Nessa dimensão Santos e Moraes (2013) destacam a importância da literatura infantil na reinvenção do mundo, tradução de saberes em conhecimento apoderado e o fazem tecendo proposições de atividades práticas, algo que sustenta também a nossa ideia de articulação do ensino de ciências e literatura infantil na construção de uma aprendizagem significativa e de natureza interdisciplinar.

O ensino de ciências, por sua vez tem por função colaborar para a compreensão do mundo e suas transformações, situando o homem como indivíduo participativo e parte integrante do universo, compreendendo os fenômenos da natureza, bem como as mais variadas formas de utilização de recursos naturais e interferências no meio. Tendo assim, como objeto de estudo o ambiente enquanto tema gerador e unificador. Desta forma, o ensino de ciências se dá pela curiosidade sistêmica e pela busca de informações em fontes variadas.

A alfabetização científica é “[...] o processo pelo qual a linguagem das Ciências Naturais adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar o seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade” (LORENZETTI e DELIZOICOV, 2001, p. 8-9), pode e deve ser iniciada desde a entrada da criança no espaço escolar, garantindo assim a sua inserção na cultura científica.

Por essa via de acordo Rosa, Perez e Drum (2007), o importante é que a criança tenha oportunidades de estabelecer contato com as manifestações dos fenômenos naturais, de experimentar, testar hipóteses, questionar, expor suas ideias e confrontá-las com as de outros, enfim, de vivenciar experiências novas e estar em contato com o mundo científico.

A literatura infantil alinhada ao ensino de ciências, de acordo com Linsingen (2008), é portadora de um conteúdo específico, que influencia a compreensão das crianças sobre os fenômenos da natureza, abordando-o de forma direta ou indireta e é agente auxiliar para alfabetização em múltipla escala, tendo assim uma natureza interdisciplinar.

A atuação docente precisa, então, levar os alunos desde cedo a compreenderem a ciência e a tecnologia como um empreendimento humano, como parte integrante da cultura, assim como é a música, o teatro, a literatura, e que, portanto, todos devem ter o direito de conhecer. (VIECHENESKI e CARLETTO, 2013).

Tendo em vista as *nuances* evidenciada pelos teóricos com os quais dialogamos ao longo do trabalho e por desafio a ação pedagógica contextualizada e de abordagem interdisciplinar, no tópico a seguir nos dedicaremos a focalizar a prática pedagógica alinhando a leitura literária e o ensino de ciências.

Ação pedagógica interdisciplinar, letramento literário e o ensino de ciências

Na dimensão da prática os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais (PCN's - BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Ciências (PARANÁ, 2006) enfatizam que o ensino de ciências tem dimensionamento interdisciplinar e contribui para a compreensão do mundo e de suas respectivas transformações, situando o ser humano como indivíduo participativo e parte integrante do universo. Não obstante demarcam um modelo de ensino de enfoque construtivista e abordagem investigativa.

Trilhando por este caminho no âmbito da Universidade Estadual do Centro-Oeste, junto ao curso de Pedagogia e especificamente da disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências, no de 2009 e 2010, em parceria com alunos da disciplina, buscamos a dialogicidade e a interdisciplinaridade entre obras literárias e o ensino de ciências, mediante a imersão no acervo de bibliotecas escolares dos anos iniciais, primando por conhecer, elencar e relacionar livros de literatura infantil que tivessem pertinência e ligação aos blocos temáticos e/ou conteúdos fundamentais ao ensino de ciências, o que foi uma experiência significativa e embrião da discussão apresentada.

A partir desta pesquisa coletiva elaboramos uma compilação de referências bibliográficas de obras literárias focadas ao ensino de ciência por bloco de conteúdos. A exemplo citamos algumas, devido a impossibilidade de anexarmos tudo no corpo textual deste trabalho:

- tecnologia - **Lolo Barnabé**/Eva Furnari;
- corpo humano (sexualidade) - **Ceci tem pipi?!**/ Thierry Lenain e **O bebê vem com a cegonha?!**/ Patrícia Engel Secco;
- saúde (alimentação) – **O nabo gigante**/Aleksei Tolstói e Niamh Sharkei e **O sanduiche da Maricota**/Avelino Guedes;
- ambiente (preservação) – **Ecologia em Quadrinho**/Luca Novelli e **O mundinho azul**/Ingrid Biesemeyer Bellinghausen.

A educação científica e tecnológica é um direito de todos e a literatura infantil articulada ao ensino ciências como evidenciamos pode contribuir para o desenvolvimento intelectual das crianças, auxiliando a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, sendo,

portanto sua utilização indicada junto à ação educativa efetivada da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerações finais

A literatura infantil e o ensino de ciências tem em sua dinamicidade e essência constitutiva um dimensionamento relacional e interdisciplinar que vale a pena ser explorado na formação inicial do curso de Pedagogia, para que as futuras profissionais captem o cerne da ação pedagógica de cunho construtivista e investigativo a ser desenvolvido em sua futura ação profissional.

É oportuno evidenciar ainda que a literatura infantil e o ensino de ciências com seu potencial de descoberta e viés aberto a experimentação, a criação e ângulos diversos para o olhar, seduz a criança que é curiosa e ávida pelo novo. Concluímos que investir na leitura literária e em educação científica desde a infância, é a peça chave para a construção de uma sociedade democrática, economicamente produtiva, mais humana, crítica e sustentável.

Enfim, concluímos que o estudo apresentado é dialógico e propositivo, a ação educacional a ser efetivada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao passo que aponta caminhos a prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, mediante letramento literário, bem como desafia o ensino de ciências a inovação e a transformação pedagógica.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília-DF: MEC /SEF, 1997.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *et al.* **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.

COELHO, Noely Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **O ensino da literatura nas séries iniciais**. 3 ed. Ijuí : UNIJUÍ, 2001. (Coleção educação).

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LINSINGEN, Luana von. Alguns motivos para trazer a literatura infantil para a aula de ciências. In: **Ciência & Ensino**. v. 2, n. 2, Campinas-SP: UNICAMP, junho de 2008, p. 1-8.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. In: **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 3, n. 1, jun. 2001, p. 1-17.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares Estaduais Ciências. Curitiba-PR: SEED, 2006.

ROSA, Cleci Werner da; PEREZ, Carlos Ariel Samudio; DRUM, Carla. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. In: **Investigações em Ensino de Ciências**. v. 12, n. 3, 2007, p. 357-368.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

SOUZA, Renata Junqueira. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In: SOUZA, Renata Junqueira. (org.) **Caminhos para a formação do leitor**. Rio de Janeiro: DCL, 2004, p. 61-78.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTO, Márcia Regina. Por que e para quê ensinar ciências para crianças. In: **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**. v. 6, n. 2, mai-ago. 2013, p. 213-227.

O TRATAMENTO DA HETEROGENEIDADE EM SALA DE AULA: SABERES E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Nayanne Nayara Torres da Silva¹

Alexsandro da Silva²

Introdução

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os saberes e as práticas de professores alfabetizadores relativos ao tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita. Se analisarmos esse tratamento a partir da ótica dos métodos tradicionais de alfabetização, constataremos que a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes é desconsiderada, uma vez que a homogeneização e a padronização do ensino constituem uma característica desse modelo. Se, por outro lado, considerarmos outras perspectivas no campo da alfabetização, como a teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), perceberemos que o fenômeno da heterogeneidade no espaço escolar será colocado em evidência, uma vez que os aprendizes passam a ser percebidos em suas singularidades.

Com a disseminação dessa perspectiva teórica, inicia-se uma revolução conceitual acerca da alfabetização, sendo o interesse deslocado, conforme esclarece Ferreiro (2001), do “como se ensina” para o “como se aprende”. Com isso, o aprendiz é colocado numa posição de destaque e as maneiras pelas quais ele aprende, que são as mais diversas possíveis, assumem um papel central no processo de alfabetização, uma vez que a aprendizagem do sistema de escrita acontece, conforme evidencia a teoria em tela, de forma gradativa e evolutiva. Nessa perspectiva, atenta-se para as diferenças entre os alunos, considerando os diferentes níveis e percursos de aprendizagem presentes em sala de aula.

Sabemos que são múltiplos os conhecimentos, percursos e níveis de aprendizagem que estão presentes em sala de aula, tendo o professor o desafio de lidar com esse fenômeno, elaborando procedimentos de ensino que contemplem a heterogeneidade. Para isso, o docente mobiliza diferentes saberes, construídos no decorrer do tempo e de sua carreira profissional. Tais saberes podem ser oriundos, como observa Tardif (2008), do processo formativo dos professores e do seu trabalho diário, como também de sua trajetória pré-profissional.

Além de mobilizar esses diferentes saberes, os professores desenvolvem suas ações pautadas em uma coerência pragmática, que busca contemplar os diversos aspectos presentes no cotidiano da sala de aula (CHARTIER, 2007), e não em uma coerência teórica, que é

¹ Mestranda em Educação Contemporânea; Universidade Federal de Pernambuco; Caruaru, Pernambuco. *E-mail:* nayannetorres@yahoo.com.br

² Doutor em Educação; Universidade Federal de Pernambuco; Caruaru, Pernambuco. *E-mail:* alexs-silva@uol.com.br

usada, muitas vezes, por aqueles que se encontram fora desse ambiente e não compartilham as diferentes tramas nele vivenciadas.

Considerando essas reflexões, desenvolvemos um estudo, cujos resultados serão apresentados na próxima seção, sobre como uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental concebia e praticava o ensino de alfabetização em meio à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita apresentada pelos alunos.

O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes sobre a leitura e escrita

Para analisar as práticas e os saberes mobilizados no atendimento à heterogeneidade, escolhemos uma professora de 1º ano do Ensino Fundamental que atuava em uma escola pública municipal de Caruaru- PE. Como procedimentos metodológicos, realizamos 10 (dez) observações das práticas de ensino dessa professora, como também entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi desenvolvida por meio da análise de conteúdo do tipo temática categorial (BARDIN, 1977).

A professora tinha formação no curso Normal Médio, concluído no ano de 1996, e em um curso superior de Pedagogia, concluído no ano de 2006. Em relação à experiência profissional, atuava como docente há 10 (dez) anos, sendo 7 (sete) dedicados à alfabetização e 6 (seis) à rede municipal de ensino de Caruaru.

As práticas desenvolvidas por essa professora evidenciaram que o fenômeno da heterogeneidade não era indiferente a suas ações e que os procedimentos utilizados buscavam dar conta desse aspecto. Nesse sentido, pudemos observar o movimento que a educadora fazia para, em meio às situações coletivas de ensino, dar conta das necessidades de alguns aprendizes, utilizando-se, para isso, dos seguintes dispositivos, conforme discutiremos a seguir.

Intervenções ou ajudas da professora

Percebemos que as intervenções ou ajudas constituíram um procedimento bastante utilizado pela professora. Quando estas eram realizadas pela própria docente, sua ação se caracterizava como um monitoramento das resoluções e correções das atividades dos alunos ou como uma ajuda direcionada a alunos com dificuldades de aprendizagem. É válido esclarecer que essas intervenções ora eram realizadas diretamente pela própria professora, ora se concretizavam mediante a orientação dela para que os alunos formassem pares para resolução de algumas atividades.

No que diz respeito ao monitoramento, que eram as ações voltadas para o coletivo da sala de aula, a professora sempre se preocupava em observar como as crianças estavam respondendo as atividades, e, por isso, quando propunha a tarefa, sempre passava por entre as bancas para olhar as respostas dos alunos. À medida que observava os erros, incentivava o aprendiz a perceber, com sua mediação, o que deveria ser corrigido.

Contudo, nessas situações coletivas de ensino, a professora também atentava para os aprendizes que apresentavam dificuldades de aprendizagem, realizando, assim, intervenções direcionadas a eles. Para isso, a docente ajudava diretamente esses aprendizes ou então colocava outros alunos para realizar essa ajuda, parecendo evidenciar que “É preciso saber escolher, renunciar a algumas intervenções inúteis, diferenciar as intervenções menos urgentes para atender ao mais necessitado.” (PERRENOUD, 2001, p. 46).

Realização de atividades diferenciadas ou adaptações nas atividades de alguns alunos e o trabalho em pequenos grupos

Outro dispositivo que foi muito utilizado pela professora para dar conta das dificuldades de aprendizagens de alguns aprendizes dizia respeito à realização de atividades diferenciadas ou, então, às adaptações realizadas em algumas atividades. Percebemos que a mobilização desse dispositivo se restringiu a um grupo pequeno de alunos, que incluía 2 (dois) estudantes com necessidades educativas especiais. Com isso, percebemos a tentativa da professora de realizar um trabalho diferenciado que atendesse às dificuldades desses aprendizes, ao mesmo tempo em que lidava com o coletivo da sala de aula. Segundo Perrenoud (2001), “[...] para diferenciar é preciso limitar o tempo passado no grande grupo, que em geral não é muito útil para os alunos em dificuldade.” (p. 45).

No entanto, percebemos que essa diferenciação acontecia, principalmente, no interior da situação coletiva, quando a professora reservava um pequeno momento para explicar ou atender aos alunos com dificuldade. Contudo, também observamos o movimento inverso quando o trabalho da professora voltou-se mais detidamente para os alunos com dificuldades, em detrimento do grande grupo, uma vez que foi a maioria da turma que a professora manteve ocupada, enquanto realizava uma atividade diferenciada com um pequeno grupo de alunos. Com isso, a professora evidenciava a necessidade de se “[...] encontrar um sistema de trabalho individualizado, que permita a alguns alunos longos momentos de atividades autônoma e útil, enquanto o professor trabalha mais intensamente com um subgrupo ou apenas um aluno.” (PERRENOUD, 2001, p. 46).

Entretanto, destacamos a dificuldade da mestra em desenvolver um trabalho mais minucioso com essas crianças, devido à interrupção constante dos demais alunos, que a questionavam sobre a realização da atividade que havia sido proposta a eles. Isso nos leva a concluir que esse tipo de atividade não parecia ser uma prática frequente em sala de aula, pois os outros alunos não estavam acostumados com a “ausência” da professora.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciaram que a heterogeneidade não era um fenômeno indiferente às práticas de ensino da professora, pois ela lançava mão de alguns procedimentos que rompiam, em maior ou menor grau, com a homogeneização e padronização do ensino,

como, por exemplo, quando atendia, nas situações coletivas de ensino e com atividades únicas, os aprendizes que necessitavam de uma atenção diferenciada.

Nesse sentido, observamos que os tateamentos faziam parte da (re)construção das práticas dessa professora, pois, conforme esclarece Chartier (2000, p. 164), “[...] o ordinário da classe implica os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias sem as quais não se faz a classe.”. Assim, os dispositivos mobilizados pela docente evidenciavam as tentativas de desenvolver uma prática que atentasse para o fenômeno da heterogeneidade.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26/ n. 2/ 2000, p. 157-168, jul./dez.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Tradução Ana Maria de Oliveira Galvão *et. al.* Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales *et. al.* São Paulo: Cortez, 2001.

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

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

O IDEB E A COMPREENSÃO DE LEITURA DAS CRIANÇAS

Neide de Brito Cunha¹

Acácia Aparecida Angeli dos Santos²

Com o intuito de avaliar o conhecimento acadêmico dos alunos, foram desenvolvidos nos últimos anos sistemas nacionais e internacionais de avaliação, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Os resultados mostraram que uma das maiores deficiências encontradas entre os estudantes brasileiros diz respeito à compreensão da leitura, tornando esta competência um desafio para o sistema educacional (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002; CALDAS, 2006).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ele reúne num só indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações e tem o objetivo de fornecer resultados sintéticos que permitam traçar metas de qualidade educacional (IDEB, 2012). É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – para as unidades da federação e para o país. O SAEB é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos.

O IDEB cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado e por município e por redes de ensino e por escola. Ele é um índice que busca representar a qualidade da educação em uma rede de ensino ou escola, por meio de um número que varia de zero (0) a dez (10), sendo que para uma escola ou rede com qualidade adequada o número deve ser seis (6).

Santos e Santos (2011) verificaram a compreensão leitora os estudantes de séries finais do ensino fundamental de uma escola pública do município de Itabaiana - SE por meio da técnica de Cloze. Os resultados obtidos na investigação demonstraram que os estudantes se enquadraram no nível de frustração para o teste aplicado, o que contradisse os resultados do IDEB de 2010 para a escola.

Dois autores, que utilizaram os dados do IDEB em suas pesquisas, indicaram fatores que podem intervir de modo negativo no desempenho dos estudantes. Polato (2007) realizou uma pesquisa por meio de entrevista com professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, que revelou que, na escola periférica, há um maior número de professores substitutos e temporários e isto pode ser prejudicial ao desempenho dos alunos. Segundo o IDEB (2012), com relação aos aspectos que diferenciam as escolas centrais e periféricas, as centrais

¹ Doutora em Psicologia Educacional; Centro Paula Souza - Fatec Bragança Paulista; Bragança Paulista, São Paulo. *E-mail:* neidedebritocunha@gmail.com.

² Doutora em Psicologia e Desenvolvimento Humano; Universidade São Francisco; Itatiba, São Paulo. *E-mail:* acacia.santos@saofrancisco.edu.br.

apresentam maior número de professores com curso superior, bem como menor distorção idade-série, o que pode ser benéfico para o desempenho dos alunos. Lima (2011) corroborou essas informações, ao identificar as notas do IDEB das escolas nas quais obteve seus dados de pesquisa. Ao concluir sua pesquisa, na qual utilizou o teste de Cloze para medir a compreensão de leitura dos alunos, verificou que a falta de profissionais qualificados pode ter contribuído para a falta de sucesso escolar das crianças.

Cunha et al. (2009) verificaram que para avaliar a compreensão de leitura, dentre 33 artigos pesquisados, veiculados por periódicos classificados como A Nacional, no período de 1996 a 2005, dos 62 instrumentos empregados, prevaleceu o uso do teste de Cloze. Ele consiste, em sua versão original, na apresentação de uma seleção de prosa da qual se omitem todos os quintos vocábulos, substituindo-os por um traço, proporcional ao tamanho da palavra omitida, que deve ser recuperada pelo leitor para restituir o sentido completo à seleção (CONDEMARÍN; MILICIC, 1994).

Considerando-se a importância da avaliação da leitura em crianças, o problema que se coloca neste trabalho é: há correlação entre os resultados do IDEB das escolas avaliadas e os dos testes de Cloze? Para responder a essa questão, os objetivos estabelecidos nesta pesquisa descritivo-correlacional são: averiguar a compreensão de leitura por meio de testes de Cloze e comparar as médias obtidas com as do IDEB das escolas pesquisadas.

Método

Participantes

Participaram 617 alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, de três escolas públicas de três cidades do interior do Estado de São Paulo, sendo duas centrais e uma periférica. Do total, 53% ($n=327$) eram meninos e 47% ($n=290$) meninas, assim distribuídos: 148 do 3º ano, 234 do 4º e 235 do 5º. A idade variou de 7 a 13 anos ($M=9,29$; $DP=0,96$). Quanto às escolas pesquisadas, a número 1 é de periferia e especial, ou seja, com vários alunos incluídos. A escola 2 é mais central que periférica, maior e mais estruturada que a número 1. Já a escola 3, embora periférica, está num bairro de classe média, é bem estruturada e conta com recursos de uma fundação de uma grande empresa, que mantém vínculo de cooperação com a prefeitura da cidade na área da educação.

Instrumentos

Testes de Cloze

As duas histórias utilizadas “A Princesa e o Fantasma” e “Uma vingança infeliz” foram elaboradas por Santos (2005). Os testes têm evidência de validade de critério e índices de precisão adequados.

Procedimentos

Após a aprovação pelo Comitê de Ética, sob Protocolo de CAAE: 0277.0.142.000-10, foi feito contato nas Secretarias de Educação, para a aprovação da coleta e, posteriormente, com as diretoras das instituições de ensino para assinatura de autorização. Aos pais que autorizaram a participação de seus filhos, foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura. A coleta foi feita coletivamente com as crianças em suas salas de aula e o tempo de aplicação não ultrapassou 20 minutos para cada texto.

Resultados

A compreensão em leitura das crianças foi avaliada com base nos resultados dos Testes de Cloze, cuja pontuação poderia variar de 0 a 30, somando-se os escores obtidos nos dois textos. No site do MEC foram levantados os rankings do IDEB das escolas no ano de 2009, que varia de 0 a 10 pontos. As estatísticas descritivas são apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas dos escores dos Clozes

	Escolas	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Clozes	1	95	0	22	10,45	6,27
IDEB					4,6	
Clozes	2	241	0	26	12,81	6,17
IDEB					5,5	
Clozes	3	281	0	27	13,33	6,12
IDEB					5,8	

Observa-se que os escores obtidos nos Clozes e acertos máximos, assim como as médias do IDEB tiveram ascendência nas escolas, respectivamente de 1 a 3. No entanto, os desvios padrão são inversamente proporcionais, sendo o maior registrado na escola 1 (DP=6,27), que teve os piores resultados. Cabe ressaltar que as pontuações do Cloze nas três escolas ficaram abaixo da média de acertos que seria de 15 pontos. Em seguida, buscou-se explorar eventuais diferenças nos escores dos Clozes e do IDEB em razão da escola.

Os resultados obtidos confirmam os dados das estatísticas descritivas tanto para os Clozes quanto para o IDEB, pois foram estatisticamente significativos para as três escolas na Análise da Variância. Para os Clozes o resultado foi $[F(2, 614)=4,188; p<0,001]$ e para o IDEB $[F(2, 614)=7,834; p<0,001]$.

Discussão e considerações finais

Os escores obtidos nos testes de Cloze e os acertos máximos neles foram gradualmente maiores nas escolas, respectivamente de 1 a 3. Esses dados confirmam a realidade presenciada

nessas escolas, visto que a escola 1, com menos recursos e mais periférica, teve as menores médias. A escola 2, menos periférica e mais bem estruturada teve melhor desempenho de seus alunos. O investimento de uma fundação na escola 3 foi refletido nos melhores resultados alcançados pelos estudantes. Esse mesmo desempenho se repetiu nas médias do IDEB, que tiveram o mesmo tipo de ascendência dos Clozes nas escolas.

Na comparação das médias dos Clozes e do IDEB das escolas houve congruência das medidas de avaliação, com índices estatisticamente significativos para as três escolas. Assim, ficou evidenciado que a compreensão de leitura acompanhou a média do IDEB. Esse resultado vai de encontro ao obtido por Santos e Santos (2011), no qual o resultado da compreensão de leitura por meio dos testes de Cloze contradisse os resultados do IDEB. Sugere-se que outras pesquisas possam ser feitas para averiguar essas circunstâncias.

Referências

BONAMINO, A., COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacente ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 91-113, 2002.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 117-130, 2006.

BRASIL. **Ideb**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336. Acesso em: 12 jun. 2012.

CONDEMARÍN, M.; MILICIC, N. **Test de Cloze** – Procedimiento par el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1994.

CUNHA, N. B. et al. Produção científica da avaliação da leitura no contexto escolar. **PsicoRS**, v. 40, n. 1, p. 17-23, 2009.

LIMA, T. H. **Cloze e escala de avaliação de estratégias de aprendizagem**: evidências de validade. Dissertação de Mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, 2011.

POLATO, A. **Centro e periferia: desigualdades educacionais**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/avaliacao/centroperiferia-desigualdes-educacionais-428767.shtml>, 2007. Acesso em: 12 jun. 2012.

SANTOS, E. E. S.; SANTOS, N. V. **Estratégias metacognitivas de leitura**: estudo de caso de alunos do PIBID/UFS. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Elaine%20do%20Esp%C3%ADrito%20>

[Santo%20Santos%20\(UFS\)%20e%20Nicaelle%20Viturino%20dos%20Santos%20\(UFS\).pdf](#),
2011. Acesso em: 12 jun. 2012.

A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL COMO SUBSÍDIO PARA LEITURA CRÍTICA

Nilceia Bueno de Oliveira¹

Para investigar como certos usos da linguagem são ideológicos, isto é, como as estruturas lingüísticas podem servir para sustentar ou estabilizar relações de dominação, os analistas críticos do discurso têm usado como recurso analítico a gramática sistêmica funcional (GSF) de M. A. K. Halliday (1994, 2004).

Esta gramática fornece os subsídios necessários para desenvolver uma análise textual em relação ao contexto de situação, às funções e aos significados que os interlocutores constroem e transmitem em suas interações verbais (HEBERLE, 2000).

A lingüística sistêmico-funcional investiga a língua em uso em contextos culturais e situacionais específicos, isto é, focando seus aspectos culturais, como quem está dizendo o que para quem, em que lugar e através de que meio. De acordo com a GSF, a língua consiste num sistema de escolhas usado pelos falantes/escritores como um recurso para produzir significados. Segundo Fairclough (2001), a vinculação da linguagem com o social corresponde a três metafunções da linguagem, propostas por Halliday (2004) - a interpessoal, a textual e a ideacional -, que correspondem respectivamente a três efeitos sociais do discurso, ou três efeitos discursivos que se manifestam no social: as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. A função ideacional é compreendida em termos de conteúdos e idéias e se realiza através do sistema de transitividade. Abaixo discorrerei a respeito da transitividade, importante aparato no auxílio para leitura crítica.

O sistema de transitividade como ferramenta para leitura crítica

A metafunção ideacional relaciona-se à forma como os participantes interpretam o mundo, as relações sociais e pessoais. Halliday (2004) argumenta que ela representa o potencial de significado do falante como um observador; é o conteúdo da língua.

É através da linguagem que o falante codifica suas próprias experiências individuais como um membro da cultura. Mais especificamente, é através da oração que expressamos uma variedade de significados ideacionais da nossa própria experiência, que são os processos do mundo exterior, concretos e abstratos, e os processos da consciência: ver, gostar, pensar, falar, e assim por diante (HALLIDAY, 2004). A gramática da oração, em seu aspecto ideacional, é realizada pelo sistema de transitividade.

Os significados ideacionais são codificados pelo sistema de transitividade (oração como representação), onde cada oração é analisada em termos de processos (realizados pelos verbos), participantes envolvidos nesses processos (nomes e pronomes pessoais), e pelas circunstâncias (preposições, conjunções, pronomes relativos, advérbios). Trata-se da análise

¹ Mestre em Ciências da Linguagem; Unisul; Tubarão, SC. E-mail: nilceiabueno@seed.pr.gov.br

de quem faz o que a quem e em quais circunstâncias. Esses processos formam uma poderosa concepção de realidade e se constituem do que está acontecendo (a atividade social presente), isto é, processos de fazer, sentir, ser.

Um processo é representado numa oração através de verbos, que são classificados em seis tipos: *materiais*, *mentais*, *relacionais*, *existenciais*, *verbais* e *comportamentais*. Os verbos podem ser transitivos ou intransitivos, e as orações podem estar na voz ativa ou na voz passiva. Vale lembrar que, embora estejamos tratando de um sistema paradigmático de escolhas, a opção pela estrutura das orações é sempre ideológica, isto é, social e culturalmente condicionada.

Os *processos materiais* são processos de fazer, relacionados a ações do mundo físico como *iniciar*, *lecionar*, *buscar*². Dois são os seus participantes principais: o Ator³ e a Meta. O Ator é quem realiza a ação propriamente dita, sendo que sua presença é obrigatória no processo, mesmo que não seja mencionada. A Meta é o participante a quem o processo é dirigido, aquele que efetivamente é modificado pela ação. Há ainda outros dois participantes que podem estar relacionados com os processos materiais: a Extensão, que tem duas funções nos processos materiais: i) a reafirmação ou mesmo continuação do processo; e ii) a definição de seu escopo; e o Beneficiário, que é aquele que se beneficia das ações realizadas pelo Ator (Halliday, 2004).

Os *processos mentais* são processos que envolvem eventos psicológicos de percepção (*ver*, *ouvir*, *perceber*), de cognição (*pensar*, *conhecer*, *entender*) e de afeição (*gostar*, *amar*, *odiar*). Os participantes envolvidos nas ações são chamados de Experienciador e Fenômeno. O Experienciador é uma entidade que está sentindo, pensando ou vendo (processo de consciência), e o Fenômeno é o elemento percebido/sentido pelo Experienciador. Orações mentais podem incluir um Fenômeno constituindo algum tipo de entidade criada pela consciência, como um objeto, uma abstração, um ato. Os processos mentais possibilitam ao usuário da língua expressar opiniões, pensamentos e sensações que ajudam a moldar sua definição de realidade.

Os *processos relacionais* referem-se a verbos de ligação, que estabelecem atributos e posse, tais como *possuir*, *parecer*, *ser*, *estar*. O significado central destas orações é que alguma coisa ou alguém “é”; que a alguém ou a alguma coisa são atribuídas certas características. Esse tipo de processo estabelece uma relação entre entidades: por identificar ou classificar coisas, este tipo de processo cria estruturas de referência. Os três tipos principais de processos relacionais são: Intensivo, Circunstancial e Possessivo. O processo Intensivo ocorre quando a qualidade é atribuída a uma entidade; o Possessivo ocorre quando uma relação de posse existe; e o Circunstancial ocorre quando uma circunstância de tempo ou lugar é atribuída a uma entidade.

² Os exemplos de processos foram retirados, dentro do possível, do corpus da pesquisa.

³ A tradução dos termos da GSF foi retirada de LIMA-LOPES (2001) e estão de acordo com a lista de discussão sobre GSF em português. Maiores informações podem ser encontradas em <http://sistemica.f2s.com>

Os *processos verbais* são realizados por verbos que indicam fala, como *questionar, dizer, comentar, retrucar, contar, perguntar*. Eles constituem relações simbólicas construídas na consciência humana e desempenhadas através da linguagem. O participante no processo verbal é o Dizente, geralmente humano, porém pode ser um ser inanimado, em linguagem figurada. O Dizente é a entidade que pronuncia alguma coisa, o Receptor é alguém para quem este discurso está direcionado, o Alvo é a entidade atingida pelo processo, e a Verbiagem, a mensagem propriamente dita.

Os *processos existenciais*, de forma similar aos relacionais, constroem um participante envolvido num processo de ser. Como a própria palavra diz, esses processos representam a existência ou acontecimento de algo. O verbo *haver*, por exemplo, é um processo existencial, no qual a entidade é o Existente e a Circunstância é o complemento.

Os *processos comportamentais* referem-se a comportamentos fisiológicos e psicológicos como *sorrir, chorar, respirar, tossir e fitar*. Esta categoria permite uma distinção clara entre processos mentais e manifestações externas do comportamento humano. Numa oração com esse tipo de processo temos o Comportante, que pratica a ação, e a Extensão, que define o escopo do processo.

Como se pode observar, cada tipo de processo está ligado a um tipo diferente de significado, o que faz com que seus participantes realizem funções diferentes. Um resumo dos tipos de processos apontados nesta seção é mostrado a seguir:

TABELA 1 – Resumo dos tipos de processos

PROCESSOS	CATEGORIA DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES
Material	fazer	Ator, Meta, Extensão e Beneficiário.
Comportamental	comportar	Comportante, Extensão.
Mental	ver, sentir, saber	Experienciador, Fenômeno.
Verbal	dizer	Dizente, Alvo, Verbiagem e Receptor.
Relacional	ser, estar, parecer, permanecer, ficar, continuar, andar	Intensivo, Circunstancial e Possessivo.
Existencial	existir	Existente.

Figura 01: Resumo dos tipos de processos (Traduzido de Halliday 1994:143 apud Lima-Lopes, 2001, p. 40).

No sistema de transitividade pode-se ver que os elementos formadores da estruturas estão todos relacionados com as **funções sociais da língua**, as quais são entendidas como “contextos significativos na medida em que somos capazes de especificar parte do potencial de significado que está, de maneira característica e explicável, associado a eles” (Halliday, 1978, p.131).

Apresentei neste ensaio uma breve introdução à Gramática Sistêmico-funcional como um passo acessível para aqueles que desejam ter um instrumento conceitual e prático de

análise das estruturas lingüísticas em relação ao contexto, cujo aparato teórico contribui para o questionamento e a desconstrução de discursos consensuais e naturalizados, permitindo, assim, a leitura crítica.

Referências

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a. Discurso e mudança social. Tradução de Isabel Magalhães. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (org.) **Fundamentos metodológicos da lingüística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Global, vol. 1, 1978, p.125-161.

_____. Language as social semiotics. In: MAYBIN, J. **Language and literacy in social practice**. Great Britain: The Open University, 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

HEBERLE, V. Análise crítica do discurso e estudo de gênero (gender): Subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-316.

LIMA LOPES, R.E. **Estudos de transitividade em Língua Portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)_ Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) – PUCSP, 2001.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DE ESTUDANTES BENEFICIADOS PELO SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Noadia Iris da Silva¹

As discussões em torno do uso de medidas afirmativas nos processos de seleção de discentes das Instituições de Ensino Superior –IES- brasileiras acentuaram-se a partir do ano 2000 quando a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Norte Fluminense (UENF), instituíram cotas sociais para alunos de escola pública e, no ano seguinte, cotas raciais para negros e indígenas. Na sequência, muitas IES aderiram a essa iniciativa originando um diversificado processo de implantação com adaptações regionais. A culminância desse processo se deu em agosto de 2012, ocasião em que a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711 que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais para indivíduos que atendem a critérios de frequência à escola pública, renda e/ou etnia.

Muitas questões têm sido levantadas acerca das repercussões dessas políticas no ensino superior brasileiro dentre as quais Feres Júnior e Zoninsein (2008) os questionamentos acerca do desempenho acadêmico de alunos cotistas e a possível perda de qualidade das universidades brasileiras como consequência da admissão de alunos supostamente despreparados. Os autores responder às duas questões de forma otimista, supondo que embora as notas de corte dos cotistas nas seleções de acesso ao ensino superior tendam a ser inferiores às dos não cotistas, isso não implicaria, necessariamente, um desempenho acadêmico inferior, muito menos acarretaria a decadência das instituições de ensino.

Todavia, segundo investigações produzidas em diversas áreas: Administração (PARDINI *et al*, 2011), Educação (CORDEIRO, 2008;) e Serviço Social (BARROS, 2009), a inserção na universidade de membros de extratos sociais antes excluídos desse espaço tem repercussões tanto no desempenho individual dos sujeitos e nos grupos mais imediatos de seu convívio, quanto na organização que está diversificando seu público. As mesmas pesquisas sinalizam para a necessidade de se compreender melhor a influência da diversidade no ensino superior e a exigência de um repensar dos gestores acadêmicos sobre como lidar com essa nova realidade.

Na área da linguagem, os estudos sobre letramento acadêmico denunciam a existência de certa tensão entre docentes e estudantes quanto às formas de realizar práticas de leitura e escrita na universidade e sugerem que a exacerbação de tal fenômeno está relacionada aos movimentos de expansão e democratização do ensino superior brasileiro. Dauster (2002),

¹ Professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico de Vitória, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras sob orientação da professora Beth Marcuschi. Recife, Pernambuco, Brasil. noadiairis@gmail.com

pesquisadora vinculada a uma instituição privada que, à época, vivenciava a introdução de medidas afirmativas em seu processo seletivo, entrevistou bolsistas acerca de suas percepções em relação à sua condição na universidade e obteve depoimentos nos quais se destacam dificuldades recorrentes:

As queixas dadas pelos “bolsistas” referem-se a pontos, tais como: comentários sobre o ensino público, sobre a queda de qualidade do curso universitário com o ingresso dos setores populares, sobre o tratamento diferenciado dos professores em relação aos alunos, sobre as dificuldades entre os alunos em estabelecer parcerias entre “bolsistas” e “elite”, sobre as relações de evitação dos alunos vistos como “elite” face aos dos “setores populares” no que diz respeito à convivência em grupos de trabalho; sobre a “guetificação” dos integrantes dos setores populares excluídos do convívio pelos outros, sobre **a crítica de uma escolaridade deficiente que dificultaria as relações dos alunos da rede pública com a escrita e a leitura.** (p.5- destaques nossos)

A estudiosa não atribui as dificuldades declaradas com as práticas de leitura e escrita a deficiências na escolaridade dos alunos ou os responsabiliza por tal situação. Antes, explica esse fenômeno como resultado de “resistências históricas” que as classes populares supostamente possuem em relação à alfabetização e sua “preferência para fala em detrimento da escrita”.

Já Fiad (2011, p.362) compreende que a introdução de estudantes de diferentes classes sociais e etnias evidencia a demanda por maior atenção à investigação da escrita acadêmica, pois, segundo ela, “começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem; não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade”. Por seu turno, Ferreira (2013) também observa o fenômeno recém apontado pelas pesquisadoras, mas busca compreendê-lo de outra forma, sugerindo que a observação da escrita é que tem levado à percepção dos diferentes grupos étnicos e das diferentes classes:

Uma presença significativa desses grupos e classes, a partir da expansão universitária, conferiu visibilidade a um grupo que até então não era motivo de preocupação, já que era minoria. Esses novos membros estão escrevendo outras escritas, quebrando a regra até então estabelecida e bem seguida e passam a demandar outras estratégias de compreensão (p.53).

Embora as autoras não estabeleçam relação de causa e consequência entre a política de cotas e a decadência da qualidade das IES, suas declarações nos fazem supor que seu sucesso depende de ações além da intervenção legal nas seleções de ingresso das universidades. Autores já falavam da premência de disponibilizar apoio assistencial aos próprios cotistas, por seu turno, estudos do letramento acadêmico sugerem que a introdução desses novos alunos favoreça uma revisão dos métodos de ensino das práticas letradas na academia.

Assim, nesta pesquisa tomamos como objeto o processo de letramento acadêmico de estudantes cujo acesso à instituição pública de ensino superior foi favorecida pela Lei de Cotas contemplando seus três critérios (étnico-racial, frequência à escola pública e de renda), numa perspectiva etnográfica que privilegia a (re)construção das identidades em detrimento da abordagem do déficit do letramento. Semelhantemente à postura assumida por Fischer (2010, p.223) defendemos que: “as diferenças nos usos da língua não simbolizam deficiências, as quais precisam ser negadas. O que conta como letramento na vida desses alunos precisa ser considerado, (re)visitado, em especial pelos professores, para que se questione, valorize, apoie, expanda o que é singular e/ou comum a esses sujeitos”.

Tomamos dez alunos cotistas do curso de medicina da Universidade Federal de Pernambuco como sujeitos de nossa investigação de caráter etnográfico. Na etapa de pesquisa de campo, estamos acompanhando esses estudantes nas atividades referentes ao cumprimento dos créditos de uma disciplina obrigatória durante um semestre letivo, dispensando atenção especial às aulas e atividades referentes à atuação deles em seminários. Além disso, fazemos uso da aplicação de questionário sociocultural com toda turma, através do qual objetivamos compor um perfil dos estudantes cotistas além de perceber possíveis especificidades desse grupo em relação aos que ingressaram no curso pela concorrência livre; e, também planejamos realizar, no mínimo, duas entrevistas semiestruturadas com cada um dos cotistas logo nas primeiras semanas de aula e no final do semestre a fim de conhecer suas percepções acerca das práticas de letramento acadêmico, assim como obter relatos de suas experiências na universidade.

Análises preliminares dos questionários socioculturais nos indicam que as práticas de letramento acadêmico mais desafiantes para esse grupo de estudantes são, respectivamente: a leitura de artigos científicos, habilidades de fazer pesquisa em bases de dados, o acesso aos materiais de estudo e, finalmente os alunos se queixam de dificuldades para preparar seminários acadêmicos e para participar de discussões orais em sala. Quando entrevistados individualmente, os estudantes relatam incômodos com as descontinuidades entre as etapas anteriores de escolaridade e os procedimentos no espaço acadêmico, tais como: a não indicação dos materiais de estudo por parte dos professores, a falta de clareza quanto ao que será cobrado nas avaliações, além da forma de divulgação das notas dos alunos, normalmente, veiculadas em listas nominais afixadas em quadros de avisos nos corredores ou mostradas em sala.

Referências

BARROS, C. F. R. As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade. 135 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação – Faculdade de Serviço Social, UERJ, Rio de Janeiro. 2009

CORDEIRO, M. J. J. A. Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. 260 p. Tese

(Doutorado em Educação-Currículo) Programa de Pós-Graduação em Educação – PUC-SP, São Paulo. (2008)

DAUSTER, T. Bolsistas e Elite – tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários. In: VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, 2002, Belo Horizonte. **Anais**. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/995-of4-st3.pdf>>. Acesso em 16 abr.2013.

FERES JÚNIOR, J. & ZONINSEIN, J. Introdução -A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: ZONINSEIN, Jonas & FERES JÚNIOR, João (Orgs). **Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, pp. 9 - 33.

FERREIRA, M. L. S. Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil. Tese apresenta ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, MG. 2013.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, V. eletrônico, n. especial, p. 357-369. 2ª parte. 2011.

FISHER. A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum. Language and Culture**. Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 215-224.

PARDINI, D. J et al. Diversidade no meio universitário: influência dos atributos comportamentais e demográficos no relacionamento e desempenho de alunos de graduação em Administração. **Análise**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 2011, p. 44-55, jan./jun.

O CHORO DO BEBÊ COMO LINGUAGEM: UM DIÁLOGO COM A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Núbia Schaper Santos¹

Ilka Schapper Santos²

Michelle Duarte Rios³

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa desenvolvida sobre o choro de bebês nas creches públicas do município de Juiz de Fora no interior do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação Formação de Professores – LEFoPI/CNPq da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. O nosso objetivo é discutir o choro como uma linguagem e um recurso importante para a comunicação/sobrevivência do bebê. Trata-se de um estudo teórico em que trazemos as categorias de sentido e significado sobre o choro do bebê na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e Wallon. Isso porque partimos do princípio de que há um sujeito concreto, que tece relações com o mundo, que ao fazê-lo constrói e reconstrói a própria realidade, capaz de manifestar a sua singularidade, construindo significados sociais e sentidos subjetivos a partir da interação simbólica e afetiva com seus pares. É no movimento do outro que o bebê, ainda sem condições da consciência de si e de efetuar algo por si, por sua ação, desencadeará a ação dela. O choro engendra a característica de variadas interpretações, é um processo integrante do desenvolvimento infantil e, portanto, linguagem.

Podemos iniciar o diálogo sobre o choro a partir de uma questão: como as diversas sociedades o compreendem? No norte da Nigéria, por exemplo, um dos grupos étnicos chamados Tiv, tem por costume rir quando as crianças choram. Os pais desencorajam o choro delas, tampando suas bocas e apertando suas narinas. Em outra tribo, na Terra do Fogo, sul da Argentina, os adultos gritam nos ouvidos dos bebês quando ameaçam chorar. O choro também pode ser reconhecido em muitas culturas como um sinal de saúde na criança. Na tribo africana Igbo, bebês que não chorem vigorosamente são abandonados na floresta (Santos, 2000).

Os estudos sobre povos indígenas apontam um modo diferente de lidar com o choro a partir de uma concepção singular sobre a pessoa humana. O povo Xikrin, por exemplo, habitante do Pará, compreende que o corpo humano é provido de matéria e karon (traduzido como alma ou duplo). O karon permite que a pessoa sonhe e transcenda do corpo por algum período. É a presença de ambos que a constitui e a mantém viva. É necessário cuidar da criança pela fragilidade que ela apresenta e pela possibilidade de perda do Karon. “Quando uma criança chora demais, ou está zangada, ela fica especialmente vulnerável e pode deixar seu karon ir embora” (COHN, 2005, p.11).

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. E-mail: nubiapsi@ig.com.br.

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. E-mail: ilkaschapper@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. E-mail: dudabcc@yahoo.com.br.

No campo da Psicologia, Wallon (2007) mostra que o choro é uma manifestação de emoção, pois sua origem é biológica dada à função tônica e social. Assim, a emoção promove o vínculo entre os indivíduos e supre a insuficiência cognitiva nos primeiros momentos da vida infantil, tendendo sempre a provocar uma reação no *outro*. O choro engendra a característica de variadas interpretações e é um processo integrante do desenvolvimento infantil, já que é linguagem.

O choro do recém-nascido que vem ao mundo, choro de desespero, segundo Lucrécio, ante a vida que se abre para ele, choro de angústia, segundo Freud, no momento em que se separa do organismo materno, para o fisiologista nada mais significa que um espasmo da glote, que acompanha os primeiros reflexos respiratórios. Sua motivação psicológica ligada ao pressentimento ou ao lamento tem, com efeito, algo de mítico. Mas sua redução a um simples fato muscular não passa de uma abstração. Ele pertence a todo um complexo vital. Ao espasmo está ligado o choro, mas também um conjunto de condições e de impressões simultâneas que se exprimem no espasmo bem como no choro. Nesse estágio elementar, não se pode evidentemente pensar em distinguir o sinal da causa (WALLON, 2007, p. 118-19)

O desamparo biológico que caracteriza os dois primeiros anos da vida humana, em razão das precárias condições da maturidade orgânica, determina um longo período de absoluta dependência da criança aos cuidados de um adulto para sobreviver. Isso torna a emotividade a força que garante a mobilização do adulto para atender as suas necessidades (DANTAS, 1993).

Desde o nascimento, podemos perceber que há uma comunicação afetiva entre o *eu* e o *outro* como acontece com o recém-nascido, por exemplo, quando não consegue mudar sozinho de posição. Geralmente começa a se movimentar rapidamente, demonstrando insatisfação através do choro e do grito, até que um adulto venha e o ajude. Aos poucos, o bebê vai estabelecendo relações entre seus atos e os do ambiente. Assim, suas reações vão se diversificando e tornando-se mais intencionais. “Pela ação do outro, o movimento deixa de ser somente espasmo e descargas impulsivas e passa a ser expressão, afetividade exteriorizada” (WALLON, 2007, p. 119)

Vigotski (2004) tenta suturar teoricamente a cisão histórica entre pensamento e emoção a partir de uma visão monista, dialética e desenvolvimentista. Costurado em tecido complexo e fundado na lógica dialética, este modo de pensar a vida emocional está estreitamente vinculado a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral. Em “Psicologia Pedagógica” (1926) ele avança na perspectiva de dizer que instinto e emoções confundiam-se como modalidade de comportamento. Neste texto, ele afirma que as emoções são uma subclasse dos comportamentos instintivos. Em textos posteriores, reformula esta acepção tratando os instintos claramente como hereditários e separando-os das emoções nos sistemas psicológicos culturalizados. Havia ali uma tentativa de retirar as emoções do

lugar de resquícios de instintos puramente animais, advogando por um lugar dinâmico no desenvolvimento humano.

Vigotski faz uma crítica às obras de Psicologia da época porque em quase todas havia o protocolo de um capítulo destinado às emoções, no entanto, nada tinham a dizer. É acintoso quando critica a chamada teoria periférica das emoções, identificada também como “velha psicologia”. Ao propor a unidade, os aspectos objetivos e subjetivos não podem ser vistos de outra forma que não na sua integralidade, já que “só o conceito monista da psique permite colocar de forma totalmente distinta a questão de seu significado biológico.” (VIGOTSKI, 2004, p. 102). Ao derrubar a tese de que a tônica da teoria organicista é a de que as reações emocionais são a fonte e a origem das emoções humanas, o autor coloca em relevo a relação que existe entre estas modificações, o conteúdo psíquico e a estrutura das emoções.

De maneira complexa, nossos afetos ligam-se a nossos conceitos e emoções, que outrora eram apenas um rastro do substrato biológico. Tornam-se emoções complexas a partir do substrato histórico e das relações construídas no transcurso da vida. Pela mediação das emoções, forma-se a ação mental. Na perspectiva de Vigotski não existe uma supressão da emoção pela razão, mas uma sofisticação deste processo sob o signo da cultura. Começa desde o nascimento até a duração de nossa existência um longo e intermitente processo de aprendizado sobre as emoções e os afetos.

Para aproximar esta discussão àquilo que nos interessa, discutir o choro como expressão da emoção humana, Pino (2005, p. 204) revela que, na escala da evolução animal, “há formas sonoras de expressão que podem assemelhar-se ao choro, espécie de gemidos produzidos por ferimentos graves ou por outras causas. Chorar em sentido próprio é uma característica do homo sapiens”.

Ao discutir as marcas do humano, este autor traz como um dos indicadores, o choro e alerta que o relevante é estabelecer o fim do momento *zero cultural*. Ou seja, o choro é uma reação involuntária que só termina quando é eliminada a causa física que o provocou. Posteriormente, ele se torna uma representação, que se aproxima da *teatralidade*. O choro é uma reação difícil de interpretar e, por isso, Pino (2005, p. 205) afirma que “as variações do choro permitem, portanto, falar em ação do meio cultural sobre uma função biológica”.

O choro é uma expressão emocional, com características fisiológicas e de caráter social, que permite a passagem da vida orgânica para a vida psíquica. Lidar com ele evoca as concepções de infância, educação e aprendizagem que se revelam nas ações dos profissionais no cotidiano nas creches. Pressupomos, então, que o choro faça parte do movimento cotidiano da creche e deve ser problematizado para além do momento de inserção dos bebês e crianças pequenas nas instituições que as recebem.

Referências

COHN, C. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 14/03/2011.

DANTAS, H. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1993.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da crianças na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, A. S. C. dos. Sobre o choro: análise de perspectivas teóricas. **Análise Psicológica**, Lisboa/Portugal, volume 18/número 3, p. 325-334, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria de las emociones**. Estúdio histórico psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A LITERATURA INFANTIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS LEITORAS

Núbia Silvia Guimarães Paiva¹

Camila Pereira Teixeira²

Nathalia dos Reis Montesino³

Este texto se apresenta como resultado de uma pesquisa desenvolvida no ano letivo de 2013 em uma turma de 19 crianças de 4 e 5 anos de idade, da educação infantil de uma escola de educação básica. Fruto de diálogos teóricos e práticos vivenciados com essa turma, visou desenvolver o gosto e o hábito de leitura e observar as interações estabelecidas entre o grupo e as obras literárias. Surgiu de questionamentos que procuravam apontar de que forma as crianças interagem com o que é oferecido na prática pedagógica, mais especificamente, com relação à literatura infantil.

Dentre as ações pertinentes ao currículo, o trabalho com a literatura buscou contribuir com a formação de crianças leitoras, mesmo que ainda não dominassem o código escrito. Dessa forma, destacamos a importância das instituições de ensino em desenvolver a formação de um leitor crítico e consciente, desde a educação infantil. Tal fato exige a observação das ações do planejamento escolar, uma vez que, a escola se fixa como um espaço necessário para a apresentação de novos conteúdos e ampliação do repertório dos alunos, possibilitando práticas inovadoras e transformadoras (ROCKWELL e EZPELETA, 2007).

Assim, foram pensadas e desenvolvidas atividades definidas a priori, e também junto com as crianças, a saber, o contato delas com a biblioteca escolar, geração de acesso a materiais e acervos diversos relacionados à literatura, contação de histórias em sala de aula diariamente, desenvolvimento de habilidades para contar histórias utilizando recursos variados, uso da literatura para abordar temas específicos, resgate de histórias ouvidas pelas famílias na infância, convites a autores e ilustradores para roda de conversa com as crianças, escrita e ilustração de um livro da turma, visita à biblioteca municipal, cultivo de uma horta de feijão como desdobramento da história “João e o Pé de Feijão”.

Buscando responder aos nossos questionamentos, embasamo-nos nos princípios da pesquisa participante, uma vertente da pesquisa qualitativa, que prevê a inserção do pesquisador no cotidiano da escola e sala de aula, estabelecendo um olhar atento às interações que ali ocorrem (EZPELETA e ROCKWELL, 2007).

¹Professora de educação infantil – ESEBA/UFU, Doutoranda UNICAMP/GPPL; UFU; Email: nubiasgp@gmail.com

²Psicóloga, Residente Multiprofissional – UFU; UFU; Email: tpcamila@live.com

³Discente Psicologia – UFU; UFU; Email: tatamontesino@hotmail.com

Pesquisando-Participando

As vivências junto às crianças nos convidavam a observações participantes com o intuito de apreender cenas do cotidiano escolar, com o olhar voltado para os significados e aprendizados construídos a partir do contato com as práticas e recursos literários. As observações foram registradas em diários de campo, que são anotações que reúnem tanto informações objetivas quanto impressões que emergem no encontro com o campo (PASSOS et. al, 2009), compondo um relato livre, espontâneo e autoral, propiciando um exercício de síntese e expansão concomitantes. Para Foucault, cadernos de anotações “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas e pensadas, [...] matéria-prima para a redação de tratados mais sistemáticos” (p. 70). A partir disso, entendemos que o exercício da escrita e leitura dos diários configura-se um retorno à experiência do campo, para que possamos falar de dentro da experiência e não de fora, isto é, sobre a experiência e seu processo de construção. (PASSOS et. al, 2009)

As reflexões e indagações que a releitura deste material nos proporcionou constituíram-se como elemento importante para a elaboração deste texto, buscando articular a múltiplas vozes e cenas, nas quais “participantes e autores de textos teóricos entram em agenciamento coletivo de enunciação” (PASSOS et. al, 2009, p.71). No desenvolvimento das atividades e no processo da escrita, foi-se construindo e consolidando a parceria entre as estagiárias e a professora da turma, tornando perceptível o quanto tal movimento enriquecia as práticas junto às crianças e a nossa formação profissional. A partir desse mergulho e retorno à experiência e ao campo, fomos constituindo o nosso estar juntas no projeto, por meio de várias percepções, o que permitiu ultrapassar os limites do mesmo, estendendo o vivido para outros cenários com os quais tivemos ou ainda teremos contato.

Atividades de leituras para pequenos e novos leitores

Britto (2005) pontua que um dos principais desafios da educação infantil constitui-se no fato de construir bases para que as crianças possam “participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito” (p. xiv). Essa questão é discutida por Vigotski (1995) apud Miller e Mello (2008). Para ele, desde o início precisa-se apresentar a escrita à criança enquanto instrumento que tem a função social de “expressar ou comunicar informações, ideias, sentimentos” (p.12). Tais autores ponderam que essa mesma preocupação necessita estar presente no trabalho com a leitura, isto é, considerar sua função social.

Percebemos que este processo permeia a apropriação das funções sociais da leitura e da escrita, que, para Vigostki (1995) apud Mello (2005), aponta o caráter ativo da criança que aprende e, aprendendo, atribui sentido ao que é experienciado. Sendo assim, percebemos o movimento das crianças ao longo do ano de buscarem a leitura e os livros em diferentes atividades e, também, produções delas contendo escritas de poemas, músicas, trechos de brincadeiras, troca de cartas, permitindo a elas experimentarem o lugar e a função social da

escrita. Podemos considerar que esses sentidos foram construídos a partir das experiências das crianças na sala de aula.

Essas vivências nos remete à percepção de Smolka (2009) acerca da discussão apresentada por Vigotski (2009) sobre a imaginação e a criação na infância. Segundo ela, o autor demonstra e “analisa as relações entre imaginação e realidade e mostra como a imaginação se apoia na experiência; como a experiência se apoia na imaginação; como a emoção afeta a imaginação e como a imaginação provoca emoções.” (p. 9). Dessa forma, respaldadas neste teórico, reforçamos o quanto a experiência com a leitura, materializada em ler, ouvir, contar, criar histórias, dentre outras práticas, possibilita o desenvolvimento de novas compreensões e novas habilidades.

Em Bolonha, pedagogos e educadores assumiram a importância do livro para a criança, destacando-o como um instrumento de conhecimento, que pode fomentar novos relacionamentos; como um objeto para ser explorado e que ajuda a criança na construção e invenção de novas histórias; e, como elemento de acesso da criança ao mundo da imaginação, por meio das aventuras emocionantes que se pode viver por meio deles (RIZZOLI, 2005). Ao pensarmos em tais perspectivas, entendemos que elas se encontram em muitos momentos do cotidiano escolar dessa turma que, igualmente, assumiu a importância do livro.

Percebemos no projeto a aproximação das crianças a diferentes obras, desde aquelas que correspondiam à literatura infantil até a científica, esta diversidade literária foi ao encontro das atividades pedagógicas, que além de propiciar o desenvolvimento e a formação das crianças, dialogavam com os seus interesses de aprendizado. Instigar e potencializar essa curiosidade para o conhecimento de livros, de vários gêneros, pode provocar novos interesses pela literatura (MEIRELES, 1979). Sobre tal aspecto, a autora aponta o importante papel de mediadores exercido pelos adultos para possibilitar às crianças essa forma de cultura, importante ferramenta para a imaginação, a criação, o desenvolvimento, a aprendizagem e a formação leitora. Essa mediação é necessária, também, na legitimação de leituras que utilizam diferentes códigos de representação, mas que são igualmente importantes para a formação leitora, como é o caso da leitura de imagens, que é aprendida pelas crianças, desde muito novas, e que é parte constitutiva de seu processo de aprendizado e desenvolvimento como leitora, visto que esse “tipo” de leitura “prepara a criança para a leitura e escrita de textos, como também permite a leitura de informações antes que ela aprenda a ler textos escritos”. (MILLER e MELLO, 2008, p.29)

Destacamos o pensamento de Smolka (1993) de que “o processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança.” E, notamos que esse movimento foi acontecendo no grupo, com iniciativas sendo tomadas pelas crianças ao começarem a se apropriar da linguagem simbólica com uma função específica: se comunicar. Retomamos a fala da autora de que não se ‘ensina’ simplesmente a ‘ler’ e ‘escrever’, aprende-se a usar ‘uma’ forma de linguagem, ‘uma’ forma de interação verbal, ‘uma’ atividade, ‘um’ trabalho simbólico: em outras palavras, o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que primeiramente passa pela linguagem falada, fica comprometido porque a escrita apresentada na escola está longe da linguagem falada pelas crianças.

Entendemos, assim como Smolka, que quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do ‘discurso interior’ (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros). Reconhecemos que essas iniciativas das crianças em escrever, desenhar, desempenhar o desafio da leitura de fichas da rotina, jogar o bingo, escolher livros e lê-los, dentre outras, que para um desatento, podem parecer “bagunça”, são, ao contrário, momentos ricos de significação em que há, para as crianças, o sentido trazido pela autora.

Conclusão

No movimento apresentado pelas crianças, percebemos ações voltadas para a aproximação com a linguagem escrita por meio do interesse que manifestaram por obras literárias e por registros de sentimentos, falas e histórias através de múltiplas linguagens. Sendo assim, pudemos acompanhar um processo de formação de pequenos leitores que ainda não dominam o código escrito, mas já se mostram envolvidos com essa linguagem. Então, temos que a escrita começa a se tornar uma forma de interação consigo mesma e com os outros, uma forma de ‘dizer’ as coisas (SMOLKA, 1993).

Referências

BRITTO, L. P. L. **Educação Infantil e Cultura Escrita**. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2009, pp. vii-xi.

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MELLO, S. A. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky**. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2009, pp. 21-36

MILLER, S.; MELLO, S. A. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro-Infantil Editora, 2008.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓCIA, L. (Org.) (2009) **Pistas do método da cartografia – pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIZZOLI, M. C. **Literatura com letras e sem letras na educação infantil do norte da Itália**. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. Linguagens Infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2009, pp 5 – 20.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo Sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, jul/dez 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 6. ed., 1993.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e Criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários Ana Luíza Bustamante Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VOZES E SILÊNCIOS NOS TEXTOS ESCRITOS DE GRADUANDOS

Obdália Santana Ferraz Silva¹

*Talvez seja necessário iniciar estas palavras pedindo
silêncio. Silêncio que [...] permite a voz fazer sentido.
Silêncio para que se fale um texto escrito [...].
(Durval Muniz de Albuquerque Júnior).*

(Ir)rompendo o silêncio...

As palavras criam sítios de significação, abrem espaço aos questionamentos, silenciam. A escrita é uma forma de romper esse silêncio para entendê-las. Não é simples, porque nem tudo o que queremos dizer/escrever está diante de nós e porque “as palavras têm mil faces secretas”²; é preciso, pois, esforçar-se para dizê-las.

O texto guarda segredos nas entrelinhas, gerando um silêncio que aguça a criatividade. Do silêncio jorram rios de palavras – “rio abaixo, rio a fora, rio a dentro” (ROSA, 1988, p. 32) – que, quanto mais não-ditas, mais afloram em associações de sentidos que se deslocam, (des)continuamente, nos efetivamente ditos.

Entre palavras e silêncios, este texto abre espaço à discussão sobre práticas de escrita no curso de Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa realizada no período de 2009 a 2011, com onze professores e vinte alunos do referido curso. Fundamenta-se na Análise de Discurso Francesa (PÊCHEUX, 1990; ORLANDI, 2005), que subsidia a discussão de escrita como exercício de autoria; nas concepções de autor como sujeito que produz um lugar de interpretação, discurso como prática política, linguagem como ação dialógica (BAKHTIN, 2003) e texto como tecido discursivo, objeto de interação entre leitor e autor (GERALDI, 1997).

A análise do *corpus* considerou as formações discursivas e ideológicas³ (PÊCHEUX, 1990) que constituem/instituem os sujeitos da pesquisa, textualizadas nos recortes discursivos, originados de entrevistas e de grupos focais, visando à compreensão de como produzem os alunos no cotidiano da academia e como significam aquilo que dizem sobre seus atos de escrita.

Escrita na universidade: entre palavras e silêncios

Escrever é passagem ininterrupta da palavra ao silêncio e vice-versa. O silenciado, que está nas entrelinhas do texto/discurso está relacionado à falta: “[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação

¹ Doutora em Educação; Universidade do Estado da Bahia; Salvador, Bahia. E-mail: beda_ferraz@yahoo.com.br

² Versos da poesia “A procura da palavra”, de Carlos Drummond de Andrade.

³ Lugar que cada sujeito ocupa em um grupo ou classe de uma determinada formação social. As palavras significam de modo diferente, de acordo com quem delas faz uso.

fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12). Nessa dimensão, discursos e sentidos se (re)constroem, no movimento do simbólico da história, que se relaciona com a memória discursiva: [...] aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) [...] (PÊCHEUX, 2007, p. 52).

Desse modo, compreender as práticas de escrita dos docentes de língua materna em formação, exige considerar os pré-construídos; migrar do trabalho de manipulação de significações estabilizadas para o de transformações do sentido: “[...] um trabalho de sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.” (PÊCHEUX, 2006, p. 51).

As práticas de escrita na universidade emudecem esses sujeitos quando a interlocução, própria do exercício da linguagem, cede lugar ao silêncio do professor. Mas, como as palavras não dizem tudo, o sujeito se revela através do não-dito. A escrita se constitui “De cacos, e buracos / de hiatos e de vácuos / de elipses, psius” (ANDRADE, 1968, p. 5), por onde o sujeito rompe o silêncio, ao falar do próprio ato de escrever: “Eu pensava o ato de escrever como algo obrigatório e vazio; [...] não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa [...], não era algo pra que as pessoas vissem e me dessem um retorno. A escrita não tinha sentido!” (Lia).

Nesse int(ra)erdiscurso, os efeitos de sentido produzidos levam a um repensar sobre a formação do sujeito-professor, uma vez que o discurso do escrever/falar se constitui no discurso sobre a formação (EKERT-HOFF, 2002), que ainda está focada na visão cristalizada de linguagem e na avaliação quantitativa, alheia às condições sócio-históricas de produção do discurso. Tal concepção ainda consolida processos de escrita na universidade, mostrando-se insuficiente para dar conta de tal fenômeno, porque exclui os modos de participação do outro:

[...] porque se você escreveu, entregou e obteve aquela nota, o texto simplesmente, vai ser engavetado e não vai ter circularidade, ele não vai servir mais. (Tito).

Aquele trabalho fica estável, não se tem uma melhora e não se revê o que foi escrito e o que poderia ser melhorado. (Bete)

Os sujeitos quebram o silêncio, indignam-se com as práticas de escrita que tomam o texto como fim em si mesmo, para nota, que não possibilita romper com a homogeneidade aparente da linguagem para fazer vir à tona a heterogeneidade discursiva fundante. Tal prática cala o sujeito, que entrega ao professor, não a sua palavra dinâmica, pulsante, mas silenciada diante dos obstáculos: “Na questão da nota... é um entrave, porque, às vezes, você quer expressar sua fala, mas você não pode, porque existe uma nota e você tem que alcançar essa nota, senão você vai ser prejudicado” (Mira). O desejo de dizer é sufocado quando a preocupação com o produto e a quantidade se sobrepõe ao processo de escrita com qualidade.

O silêncio do professor também inquieta o aluno: “não tinha nada, ela não colocou nenhuma observação; cadê o retorno? Não tivemos o retorno” (Gil). Se inexistente uma leitura que propicie uma interlocução, a voz do aluno é interrompida pelo silêncio do professor. Paradoxalmente, aí reside o sentido do discurso: “O silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego)

da significação; [...] Reduto do possível, do múltiplo [...]” (ORLANDI, 2007, p. 13). O silêncio é um *continuum* fundante, que move a palavra, desestabiliza o sujeito, fazendo-o reagir, indignar-se: “nenhum elogio, nenhum norte, perspectiva de você melhorar, nenhuma crítica”. O jogo ideológico entre o silêncio e a palavra obriga-nos a falar, gerando a possibilidade de movimento dos múltiplos sentidos do discurso.

Quebrar o silêncio para ressoar vozes autorais

Considerando-se que o discurso nunca abrange uma enunciação completa, o não-dito é constituinte, é fundador do discurso; perpassa e ultrapassa todo o dito; “[...] é subsidiário ao dito. De alguma forma, o complementa, acrescenta-se” (ORLANDI, 2005, p. 82). O não-dizível constitui o espaço do múltiplo, a condição do vir-a-ser do discurso.

Nesse tecer, o silêncio – “[...] que atravessa as palavras, que existe entre elas ou que indica que o sentido pode se sempre outro [...]” (ORLANDI, 2007, p. 14) – intervém no movimento dos sentidos, e as palavras desafiam o sujeito, abrem espaço ao equívoco, às várias interpretações. Nesse entremeio, constituído de dizer e de silêncio, ressoa a autoria, em que o graduando, movido pelo prazer, responsabiliza-se pelo dito e pelo não-dito: “A questão da autoria... eu sinto um prazer imenso quando faço um artigo, leio e digo: poxa, isso aqui é realmente o que eu queria colocar, eu consegui!” (Alex); A autoria é assumida pelo aluno quando ele ousa romper o silêncio da folha em branco, marcando-a com sua história, implicando-se, inscrevendo-se, entregando-se ao idílio que o exercício de escrita autoral exige: “colocar o meu pensamento, a minha ideia, o meu comprometimento, a minha escrita ali no texto, mesmo porque todo texto carrega marcas do seu escritor” (Bia).

Silêncio... para escutar as últimas palavras

Práticas de escrita, na academia, fazem falar e silenciar! Os sujeitos, não se inscrevendo no que escrevem, terminam por apagar outros sentidos possíveis. Faz-se silêncio... As palavras, escorregadias, resvalam para as margens – “a terceira margem” – e provocam fissuras no silêncio. Por isso, entre o dizer e o silêncio, os achados deste estudo revelaram que o graduando de Letras Vernáculas ainda precisa constituir-se autor, fazer ressoar a sua voz. Nos ditos dos graduandos, há uma política do silêncio que esconde alguns dizeres, mas sublinham, fortemente, outros dizeres sobre o escrever no curso em questão: a escrita ainda precisa se constituir como ato inaugural que se faz fecundo na interlocução de saberes entre professor e aluno.

Não caberá aqui um ponto final em uma discussão de tamanha complexidade; por ora, é preciso silenciar um pouco, pois o silêncio é pausa entranhada de significados. Será aqui interrompido apenas para dizer: “Viva a palavra! Vivam as palavras nas vozes, nos papéis, nos silêncios. Firam, abrandem, suavizem, marquem, demarquem, choquem, alegrem, mas existam”. (FERREIRA, 2002, p. 128)

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó: Argos, 2002.

FERREIRA, J. G. P. Escrever – um ato de libertação. In: BIANCHETTI, Lucídio. **Trama e texto: leitura crítica: leitura criativa**. v. 1. São Paulo: summus, 2002. p. 117-128.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990. p. 61-161.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento?**. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p. 49-57.

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

NOVAS SUBJETIVIDADES E GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES: O QUE A ESCOLA TEM A VER COM ISSO?

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior¹
Edna Maria de Oliveira Ferreira²

As novas subjetividades são constituídas por meio da visibilidade, pois são forjadas num contexto em que o eu privado funde-se com o público, provocando uma simbiose em que o ato de aparecer determina a existência do ser. Diferentemente de outros tempos, quando a pessoa humana buscava preservar a intimidade, resguardando a vida privada em ambientes mais íntimos, preservados do olhar alheio; os sujeitos contemporâneos tendem a não mostrar apego às coisas não vistas, por isso atuam de forma a “publicizar” todas as suas ações, transformando a própria intimidade num espetáculo (SIBILIA, 2008).

Ciente disso, Sibilia (2008, p. 23) afirma que as personalidades contemporâneas são “convocadas a se mostrarem”, o que evidencia uma espécie de deslocamento na constituição do eu: a ação de tornar-se sujeito é uma atividade sócio-histórica, pois acontece sempre de forma situada, *ad hoc* e, no contexto atual, essa ação experimenta mudanças no eixo espacial de atuação do ser (do privado para o público) e no eixo da temporalidade dos fatos vividos (o tempo presente é perpetuado). Assim, é preciso viver o presente, divulgando as experiências vividas. Ademais, é preciso ser ator e narrador das próprias vivências, usufruindo a instantaneidade (ação/representação) viabilizada pelas mídias digitais.

Couto (2012) argumenta que essas mudanças redefinem a natureza humana: o homem psicológico da era industrial cede lugar para o homem biotécnico da época contemporânea, um tipo de subjetividade que se corporifica como um ser de projeto, e não mais como um sujeito de desejo. Deixa de ser humano e se assume pós-humano. O psicocorpo cede lugar ao cibercorpo, pois a condição humana é expandida pelas tecnologias (COUTO, 2012, p. 28). Tal expansão é favorecida pelos novos meios de atuação onde o pós-humano encontra ferramentas que potencializam suas habilidades e suas possibilidades de relações interpessoais, ou “hiperpessoais” (MARCUSCHI, 2008).

Como as relações interpessoais são mediadas pela linguagem – “não existimos fora da linguagem” (BAGNO, 2010, p. 11) -, e como a linguagem sempre se manifesta sob a forma de algum gênero, as subjetividades contemporâneas criam/desenvolvem/atualizam gêneros textuais (os emergentes), em conformidade com as novas dinâmicas de interação social e com as esferas de atuação interpessoal existentes no ciberespaço. Isso porque o pós-humano, de forma situada e motivada, aciona a língua(gem) para cumprir suas intenções, tentando usar

¹ Aluno do Doutorado em Educação da UFBA, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim. E-mail: osvaldobojr@yahoo.com.br

² Mestre em Educação Agrícola (UFRRJ), professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim. E-mail: edmaof@hotmail.com

gêneros condizentes com as ações que desejam realizar e com as situacionalidades dos atos praticados.

Para Bronckart (*apud* MACHADO, 2005, p. 250), os gêneros textuais preexistem às nossas ações linguageiras, pois atuam como modelos de referência a partir dos quais realizamos nossas interações. Esses modelos têm historicidade e valores de uso, porque são indexados às ações realizadas pelos sujeitos em determinados contextos. Melhor dizendo: o acionamento de um gênero textual, como forma de ação social mediada pela linguagem, implica avaliação da pertinência do gênero ao contexto de uso, à esfera de circulação sócio-histórica e às características socioculturais dos interactantes.

A priori, é preciso esclarecer que não consideramos os gêneros emergentes como produtos criados pelas novas tecnologias. Na verdade, essas tecnologias criam novos *lôcus* para a atuação humana – marcados pela informalidade, pela democracia nas decisões e na gestão dos territórios, pelo fluxo contínuo de informações e pela desterritorialização dos espaços (TORRES, 2008) –, possibilitando, com isso, a interconexão entre pessoas, sociedades, instituições etc. Essa interconexão favorece o aspecto dialógico da linguagem e, por isso, suscita novos gêneros, oriundos da criatividade e da capacidade humana de inovação.

Noutros termos: não são as tecnologias que criam inéditos gêneros textuais, mas o novo homem que, aproveitando-se das ferramentas de interação social propiciadas pelas tecnologias digitais, constroem novas formas/funções enunciativas, organizadas de forma maleável, com fluidez e plasticidade, para interagir verbo-sonora e visualmente, de forma síncrona ou assíncrona; interindividual ou intergrupar; bilateral ou multilateral. Esses enunciados costumam convergir formas variadas de expressão, apresentando, em muitos casos, estilos híbridos, já que palavra, som e imagem³ se complementam na configuração dos projetos de dizer materializados nos textos veiculados pelas tecnologias digitais.

Há dois aspectos dos fenômenos acima discutidos que merecem atenção especial da escola:

- as subjetividades contemporâneas, pós-humanas, são bastante diversas daquelas para as quais a escola foi pensada, pois “a hiperconexão produz desconcentração, como uma reação defensiva ante a avalanche de informações e contato” (SIBILIA, 2012, p. 88-9) que a experiência digital propicia; por isso é preciso pensar na formação em rede, haja vista que, para essas subjetividades, a tarefa de “docilizar” o ser talvez não seja possível⁴;

³ Segundo Crystal (*apud* MARCUSCHI, 2008, p. 199), os gêneros emergentes na internet são fundamentalmente baseados na escrita. Não concordamos com essa posição. É certo que, por meio da internet, novas formas de escrita surgiram, outras se potencializaram, mas defendemos que, nessa esfera de atuação, o que configura os gêneros é a multimodalidade de formas de expressão.

⁴ Sibilía (2012) argumenta que a instituição escolar foi forjada na Modernidade com o objetivo de formar subjetividades dóceis, centradas e concentradas. Segundo essa autora, os sujeitos contemporâneos não se subordinam a esse tipo de disciplina, pois uma de suas principais marcas é a dispersão.

- os gêneros textuais emergentes denotam novos modos de funcionamento da sociedade, que suscitam formas atuais, situadas e motivadas, de ações de linguagem e de produção cognitiva; por isso devem se inserir entre os objetos de estudo na escola, não apenas como formas de apreciação ou de análise de seus aspectos temáticos, estilísticos e composicionais (BAKHTIN, 2003); mas, sobretudo, para propor reflexões sobre as atitudes, os comportamentos e as representações que as atuações por meio desses gêneros tendem a despertar. Trata-se de priorizar a formação ética, política e cidadã que a atuação por meio desses novos gêneros exige.

Para isso, sugerimos que os gêneros emergentes cheguem à sala de aula, favorecendo interconexões entre os ambientes (e os saberes) intra e extraescolares, a fim de suscitar debates e reflexões sobre as novas ações de linguagem, suas especificidades, funcionalidades, propósitos e consequências. Uma escola que prevê a formação para a cidadania plena não pode se calar diante da exposição de si na rede mundial de computadores, nem se negar a favorecer a criação de consciência que habilite os estudantes a se protegerem das contravenções digitais, tampouco se abster das novas práticas de leitura e escrita que a experiência digital põe em cena.

Pensando nisso, temos desenvolvido no Instituto Federal Baiano, *campus* Senhor do Bonfim, algumas experiências de ensino-aprendizagem que se apropriam dos gêneros textuais emergentes, favorecendo diálogos entre as interações que nossos estudantes estabelecem por meio desses gêneros e os conhecimentos objetivados pelas disciplinas do currículo escolar, tais como: Projeto Rede de Sentidos, Projeto Jovens e suas Leituras e Projeto Educação Ambiental e Redes sociais⁵. A experiência tem se revelado positiva, pois os nossos jovens estudantes veem nesses projetos formas de atuação e aprendizagem que se sintonizam com suas aptidões manifestadas nos ambientes digitais e com suas necessidades formativas, valorizadas no ambiente escolar.

Referências

BAGNO, Marcos. Sobre peixes e linguagem. In: ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de Ensino)

⁵ Para maiores detalhes, recomendamos:

- Redes sociais e gêneros discursivos: aspectos definidores da produção escrita no ciberespaço, de autoria de Osvaldo Barreto Oliveira Júnior e Edna Maria de Oliveira Ferreira, disponível em: <http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2012/PDF/Microsoft%20Word%20-%20REDES%20SOCIAIS%20E%20GÊNEROS%20DISCURSIVOS%20ASPECTOS.pdf>

- Biodigestores e conservação da energia ambiental feita a partir de interações em redes sociais, de autoria de Vagson Luiz de Carvalho Santos, Edna Maria de Oliveira Ferreira e Osvaldo Barreto Oliveira Júnior, disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1536&class=02>

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COUTO, Edvaldo. **Corpos voláteis, corpos perfeitos**: estudos sobre estéticas, pedagogias e políticas do pós-humano. Salvador: EDUFBA, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. (Linguagem; 14)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística; 2)

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

TORRES, Julliana Cutolo. Cyborgeracia: entre a gestão digital dos territórios e as redes sociais digitais. In: FELICE, Massimo Di (org.). **Do público para as redes**: a comunicação digital e as novas formas de participação social. São Caetano do Sul, SP: Difusão Editora, 2008. (Coleção era digital; v.1)

LEITURA EM FASE INICIAL: O PAPEL DOS JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig¹

Introdução

Um menino de 7 anos do interior de Santa Catarina me disse um dia desses: eu queria tanto saber ler, tenho muita vontade, vejo meus colegas lendo, mas não consigo. Seu olhar trazia a esperança de saber o que cada uma das letras dispostas no papel significam e o desejo de compreender por que uns aprendem e outros não. Ele é um entre tantas outras crianças que chegam à escola com o desejo de ler e escrever, mas nem sempre essa tarefa é bem sucedida. Nesse cenário, o das facilidades e dificuldades de aprendizagem da leitura é que se encontra este texto que visa discutir o papel dos jogos na aprendizagem da leitura.

O trabalho com jogos já vem sendo realizado desde 2002 quando desenvolvi a pesquisa de minha tese sobre a escrita de homônimos e a compreensão de seus significados. Naquele momento, foram desenvolvidos jogos em CD-Rom (Homônimos: da brincadeira à reflexão) e em cartelas. Observou-se que os jogos promoviam a interação entre os alunos o que resultava na construção de conhecimento científico sobre o sistema de escrita. Ao final da tese, em 2004, em outra pesquisa foi realizada, mas com professores da rede pública estadual, percebeu-se, então, a ausência de jogos para o trabalho com os alunos do ensino fundamental o que levou ao desenvolvimento de jogos em CD-Rom (Aprendendo ortografia) e também em cartelas os quais foram entregues ao professores depois de um curso para os mesmos no qual se estudaram as bases teóricas subjacentes aos jogos. Em 2009, dentro da proposta do projeto Ler e Ser, que reuniu pesquisadores de várias universidades catarinenses, os quais aprofundaram estudos acerca das bases linguísticas para a aprendizagem da leitura o que, depois de mais de um ano de estudos, resultou também em quatro jogos em cartelas (HEINIG; STOLF, 2010) destinados a crianças no processo inicial de aprendizagem da leitura. Essas pesquisas reafirmaram a necessidade de investigar materiais didáticos destinados tanto à aprendizagem do sistema de escrita quando da leitura nos anos iniciais.

Entretanto, vale ressaltar que a os jogos necessitam de um profissional que saiba usá-los em sala de aula como material complementar à aprendizagem, ou seja, é preciso que o professor tenha sólidos conhecimentos linguísticos para que possa fazer a mediação e aproveitar ao máximo o material destinado ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita.

No que tange aos jogos, os alunos também, por meio deles, aprendem a lidar com regras, a participar em atividades grupais, passam a entender a lógica da escrita e consolidam o que eles já têm aprendido.

¹ Mestre em Educação, doutora em Linguística; docente do Mestrado em Educação da FURB; Brusque, Santa Catarina. E-mail: otilia.heinig@gmail.com.

Considerando os princípios do Sistema de Escrita Alfabético, Leal, Albuquerque e Rios (2005) dividem os jogos em três grupos: 1) Aqueles que inserem atividades de análise fonológica; 2) Os que levam a refletir sobre os princípios do sistema alfabético, ajudando os alunos a pensar sobre as correspondências grafofônicas; 3) Os que ajudam a sistematizar as correspondências grafofônicas e a desenvolver a fluência de leitura. Os jogos aqui analisados circulam pelos três grupos propostos, pois apresentam diferentes objetivos de aprendizagem.

O texto está organizado de forma que possibilite compreender, inicialmente, as bases teóricas linguísticas e educativas que sustentam os jogos os quais serão descritos depois dessa etapa inicial. Para complementar, serão apresentadas algumas discussões dos trabalhos com os jogos no que tange à leitura e ao desenvolvimento da consciência fonológica entendidas como um processo que ocorre um relacionado ao outro.

Conhecimentos teóricos mobilizados

A aprendizagem da leitura se deve a fatores que incluem a inserção na cultura escrita, a maturidade cognitiva e o ensino sistematizado os quais agem de forma integrada nesse processo. Vários conhecimentos são mobilizados nessa fase de aprendizagem da leitura, entre os conhecimentos necessários estão também os linguísticos dos quais se destacam, neste texto, a consciência fonológica e os princípios do sistema alfabético do português do Brasil. Ainda que sejam abordados em momentos diferentes do texto, é importante ressaltar a relação existente entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da leitura, pois, conforme Scliar-Cabral (2002), pesquisar a consciência fonológica implica compreender o que vem ser a essa capacidade e se tal consciência possibilita prever o êxito na aprendizagem da leitura.

A consciência fonológica pode ser compreendida como as habilidades metafonológicas do indivíduo sobre as unidades que constituem a fala. O desenvolvimento da consciência fonológica abrange diversos níveis que vão desde a consciência de rimas, aliterações, sílabas até a consciência dos fonemas. Para compreender esses diferentes fenômenos linguísticos, iremos apresentar uma breve discussão sobre rima, sílaba, fonema, contínuo da fala, todos relacionados aos princípios do sistema de escrita para a leitura.

A rima da palavra pode ser definida como “a igualdade entre os sons desde a vogal ou ditongo tônico até o último fonema [...]”. (FREITAS, 2004, p. 181). Goswami e Bryant (1990), citados em várias pesquisas, consideram a rima como parte natural e espontânea do desenvolvimento linguístico da criança. Além disso, esses autores, tomando como base num primeiro momento a palavra monossilábica e a respectiva constituição silábica, explicaram que a constituição silábica sugere que a tomada de consciência da rima pode ser crucial para a aprendizagem da leitura, pois a segmentação fonêmica se torna uma operação mais complexa para a criança. O conhecimento de unidades menores ou fonemas é mais difícil de atingir e se desenvolverá como consequência de uma prática continuada de leitura.

Os contatos da criança em idade pré-escolares com a poesia e com as rimas se encontram associadas, segundo Prior (1996 *apud* Pinto, 1998, p.42,) a um melhor desempenho posterior no tocante à leitura. O fato de a criança saber que palavras como sal,

mal e cal rimam pode ajudá-la a ler e a escrever, por exemplo, tal, por analogia e ajudá-la ainda a encontrar as regras e regularidades (ou irregularidades) da língua.

Outro segmento da fala é a sílaba a qual pode ser definida como “uma unidade constituída obrigatoriamente por uma e apenas uma vogal (o centro silábico) que pode vir acompanhada em suas margens à esquerda (o acento) e à direita (o declive) por uma ou mais consoantes.” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 7). Gombert (1992) afirma que a sílaba é a unidade natural de segmentação da fala, pois é mais acessível do que outras unidades o que pode auxiliar na compreensão por que as crianças conseguem reconhecer os “pedaços” das palavras.

No que tange à consciência das sílabas, Freitas (2004, p. 180) afirma que “o nível das sílabas compreende a capacidade de dividir as palavras em sílabas, sendo o primeiro e talvez o mais óbvio caminho de segmentação sonora, que traz pouca dificuldade à maioria das crianças. Pesquisas como as de McBride-Chang (1995); Goswami; Mead (1992) enfatizam que a capacidade de identificar a diferença entre o ataque (consoante inicial da sílaba) e a rima (o restante da sílaba) tem implicações para a aprendizagem da leitura.

De acordo estudos de Scliar-Cabral (2002; 2003; 2009), o objeto da consciência fonêmica é o fonema, para o qual se apresentam a definição clássica, estabelecida por Jakobson: “o fonema é um feixe de traços distintivos.” (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 4). Partindo dessa compreensão, pode-se dizer que o significado passa a ser o centro da manipulação consciente que o indivíduo faz com a palavra, percebendo-a como um todo constituído de segmentos menores, ou seja, os fonemas. O nível da consciência fonêmica, segundo Freitas (2004), exige mais da criança, pois ela está irá lidar com unidades abstratas que se apresentam em um contínuo maior. Entre as tarefas de manipulação consciente dos segmentos, encontram-se as de: síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão, transposição. No que diz respeito à relação entre consciência fonêmica e leitura, destaca-se que ambas se reforçam mutuamente, sendo, assim, a alfabetização uma causalidade da aquisição da consciência sobre o fonema.

Antes da aprendizagem da escrita, o não alfabetizado percebe a cadeia da fala como um contínuo, não identificando os espaços em branco que separam as palavras o que se torna uma dificuldade no processo inicial de aprendizagem da escrita, pois deverá “reconstruir a forma de perceber a cadeia da fala a fim de segmentar o *continuum* que escuta em palavras, depois em sílabas e finalmente na realização dos fonemas que necessitarão ser relacionados a uma ou mais letras correspondentes (os grafemas).” (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 44).

Esse arcabouço teórico, construído ao longo de discussões com o grupo de pesquisa, permitiu compreender mais e melhor a organização do sistema de escrita para o ensino e aprendizagem no processo de alfabetização e os demais processos desenvolvidos pela criança que se encontra entre os níveis implícitos e explícitos da consciência fonológica. Essas aprendizagens deram sustentação aos jogos que são apresentados a seguir.

Os jogos: sua organização e seus objetivos

Com base nas discussões teóricas apresentadas na seção anterior, foram desenvolvidos quatro jogos em cartela e um em madeira os quais funcionam como material didático para o professor desenvolver a aprendizagem do sistema de escrita alfabética junto a seus alunos. Passamos a descrever os jogos e apresentar os seus objetivos a fim de discutir as implicações que determinadas atividades com segmentos da fala e da escrita podem provocar na compreensão da organização do sistema alfabético.

Um dos pontos complexos da elaboração dos jogos é o banco de palavras o qual privilegiou: palavras do universo dos aprendizes; palavras de padrão canônico quanto à tonicidade e à composição da sílaba, ou seja, preferiram-se as paroxítonas e de estrutura silábica consoante- vogal; inclusão de todas as sete vogais orais do português do Brasil; seleção de palavras cuja leitura dos grafemas se dá independente do contexto; seleção de palavras que possibilitem a apreensão das regras de decodificação dos grafemas dependentes do contexto.

O “jogo das rimas” é composto por 45 partes que formam, a cada três, um cenário. Ao todo são quinze cenários compostos a fim de possibilitar a apresentação de palavras oxítonas ou paroxítonas que rimam utilizando diferentes segmentos da palavras. Assim, quando as palavras são oxítonas, a rima pode envolver toda a sílaba ou apenas parte. Mas, como a maioria das palavras do jogo são paroxítonas, a rima a englobar mais de uma sílaba permitindo a análise no nível intra-silábico. O jogo permite realizar diferentes tarefas as quais estão organizadas para atingir estes objetivos: reconhecer palavras que finalizam com o mesmo som; emparelhar palavras que finalizem com o mesmo som; selecionar palavra que não rime em um grupo de palavras; produzir uma palavra que rime com a palavra-alvo.

O jogo denominado “mico de sílabas” é constituído por 36 sílabas em letra maiúscula, produz 26 dissílabas, sendo 25 paroxítonas e apenas uma oxítona. Optou-se por grafemas cuja decodificação é independente do contexto como: “b”, “d”, “f”, “t”, “v”, “p” e por outros cujo valor fonético depende da letra que o precede ou segue e/ou da posição que ocupa no vocábulo como “c” que, no jogo, por estar diante das vogais [+post], apresenta o valor de /k/. Além disso, exploram-se todas as sete vogais orais. Os principais objetivos deste jogo são: desenvolver a percepção da sílaba como uma das unidades de formação das palavras; compor palavras usando as sílabas; segmentar a palavra em sílabas; identificar sílabas em palavras; produzir palavras com sílabas semelhantes; excluir sílaba de palavras; transpor sílabas de palavras; ler palavras.

O terceiro jogo é o “quebra palavras” o qual é composto por 35 palavras segmentadas em letras que formam 140 tiras. Dessas palavras, 23 fazem parte do jogo do Mico . A organização das palavras levou em consideração a grande maioria das consoantes e as 7 vogais orais do português do Brasil. Optou-se também por grafemas cuja decodificação é independente do contexto como: “b”, “d”, “f”, “t”, “v”, “p”, “j” e por outros cujo valor fonético depende da letra que o precede ou segue e/ou da posição que ocupa no vocábulo como “c” que, no jogo, por estar diante das vogais [+post], apresenta o valor de /k/. Outro

grafema selecionado foi o “s” que “se lê como a transposição à realização do fonema /s/, quando estiver em início do vocábulo [...]; o grafema “s” se lê como a transposição à realização do fonema /z/ quando estiver entre as letras que representam as vogais ou semivogais...” (SCLIAR-CABRAL, 2003). Isso que ocorre, por exemplo, na leitura das palavras sino, sopa, sapo, suco e com a palavra casa. A intenção também é levar o aprendiz a depreender as regras de decodificação do sistema alfabético do português do Brasil. Este jogo apresenta muitas possibilidades de trabalho com os alunos uma vez que foca unidades menores do sistema como o fonema e a letra. Como objetivos, foram elencados: manipular os fonemas de forma consciente e refletir sobre isso; compor palavras pelas pistas dadas pelas letras e/ou fonemas; segmentar a palavras em letras e/ou fonemas; identificar palavras que apresentem a mesma letra e/ou fonema; identificar o fonema inicial de uma palavra; produzir palavras que iniciem ou finalizem com a mesma letra e/ou fonema; isolar o som inicial de uma palavra; adicionar fonema e/ou letra a uma determinada palavra alterando seu significado; substituir fonemas e/ou letras de palavras e refletir a respeito da substituição;

reverter o fonema e analisar a alteração realizada; agrupar fonemas e/ou letras a fim de formar uma palavra; ler palavras.

O jogo “Palavra escondida” é formado por 44 partes que podem auxiliar na composição de 22 palavras trissílabas, mas, dentro delas, há outras dissílabas ou monossílabas. A organização do jogo levou em conta palavras que apresentam a possibilidade de segmentação em palavras novas ou em unidade menores como a sílaba. O banco de palavras dos outros jogos levou em consideração palavras dissílabas, formadas por sílabas CV (consoante-vogal) e, na sua maioria, paroxítonas. A questão das paroxítonas foi mantida, neste jogo, mas a estrutura silábica apresenta outros tipos de sílabas (MEZZOMO, 2004), como as formadas apenas por vogais, por vogal e semivogal e por CVC (consoante-vogal-consoante). Há também palavras que apresentam os grafemas “ch” e “lh” e também há contextos com vogal nasalizada. Outro aspecto a ser considerado é a presença das marcas diacríticas. Este jogo além de focar o contínuo da fala, aprimora a aprendizagem da leitura em contextos diferentes dos três jogos anteriores. Entre os objetivos, estão: reconstruir a forma de perceber a cadeia da fala a fim de segmentar o *continuum* que escuta em palavras; compor palavras usando partes de uma palavra e sílabas; segmentar a palavra em partes menores; identificar sílabas em palavras; produzir palavras a partir de partes constitutivas de outras palavras; produzir pseudopalavras a partir de partes constitutivas de outras palavras; analisar a estrutura da sílaba reconhecendo os diferentes tipos; distinguir vogal e consoante; depreender regras de decodificação do sistema alfabético; ler palavras.

Além desses jogos em cartelas, foi desenvolvido, em madeira, o jogo “Qual é a palavra” cujo objetivo principal é o desenvolvimento da consciência fonêmica aliado à aprendizagem da leitura, pois “a consciência fonêmica começa a se desenvolver quando e porque as crianças têm que aprender o que as letras representam”. (MORAIS; MOUSTY; KOLINSKY, 1998, p. 127). O banco é formado por letras cuja combinação permite a formação de mais de duzentas palavras e pseudopalavras as quais, ao sofrerem alteração de uma das quatro letras que a compõem, alteram seu significado.

A aprendizagem da leitura: discussões acerca de conhecimentos linguísticos, jogos didáticos e práticas em sala de aula

A leitura é um processo interativo entre o texto e o leitor em busca da construção de sentidos, ou seja, ler exige do leitor um papel ativo a fim de mobilizar diferentes conhecimentos sobre o texto e sua organização, sobre as formas linguísticas empregadas, sobre o assunto do que trata o texto. Estamos, então, falando de um leitor proficiente. Mas, para chegar à maturidade na leitura, é preciso ter um início.

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente, são necessárias algumas condições. Se assim não o fosse, o menino sobre o qual se fala no início deste texto não estaria tão preocupado com o fato de que não consegue decodificar. Pode parecer pouco, mas a decodificação, primeiro passo na compreensão das relações entre grafemas e fonemas, se for bem sucedida leva o leitor a maior autonomia quanto ao que seleciona para a leitura e para a compreensão do texto lido. A escola é uma agência de letramento com importante papel na aprendizagem do sistema escrito e por isso

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007, p. 04).

Partindo desse pressuposto, é que os jogos foram desenvolvidos a fim de que um trabalho sistemático de aprendizagem da leitura fosse realizado. Passamos a discutir as possibilidades de trabalho com jogos junto aos aprendizes da língua escrita e os conhecimentos linguísticos que estão imbricados em certas atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem do sistema alfabético. Ainda que se considere o nível implícito da consciência fonológica, especialmente no que diz respeito à rima, pois existem iletrados que produzem poemas e canções usando rima e também de aliterações, podem-se relacionar as atividades espontâneas a outras reflexivas que levem o sujeito a brincar de maneira sistemática com determinadas palavras a fim de perceber a rima e a aliteração como fenômenos de final e início da palavra.

Ainda que a rima faça parte naturalmente do desenvolvimento linguístico da criança, como asseveraram Goswami e Bryant (1990), é possível um trabalho em sala de aula que leve a criança a basicamente duas tarefas: uma de identificação e outra de produção. Levando em conta que o objetivo principal do “jogo da rima” é permitir o reconhecimento da igualdade sonora ao final das palavras, é muito importante que o mediador apresente oralmente as palavras às crianças. O foco na oralidade na educação infantil é necessário para o desenvolvimento de muitas linguagens da criança e, quando se trata de consciência fonológica, é importante que as palavras ou segmentos sonoros sejam explorados oralmente.

Atividades como as de - a) solicitar que o aprendiz identifique o que as palavras apresentam em comum; b) ler palavras e depois escolher uma como alvo a fim de solicitar a identificação sonora; c) selecionar um cenário e solicitar que comparem os sons em palavras diferentes - possibilitam uma reflexão acerca das semelhanças sonoras em palavras que, neste momento são exploradas de forma isolada, mas serão encontradas em textos poéticos. Além das semelhanças sonoras, podem ser realizadas atividades como a de selecionar três ou mais palavras e solicitar que a criança identifique a que não rima, neste caso, a atenção estará nas diferenças sonoras. Além das atividades de análise, podem-se propor as de produção com outras palavras que rimem com a palavra-alvo bem como a produção de pequenos poemas com as palavras exploradas nas outras atividades.

O trabalho de reflexão acerca da sílaba se faz necessário no processo inicial de alfabetização pois, “antes de se alfabetizar, o indivíduo percebe a cadeia da fala como um contínuo: não há pausas entre as palavras, como os espaços em branco que as separam na escrita, nem contrastes entre os sons que constituem as sílabas”. (SCLIAR-CABRAL, 2009, p. 2). O jogo que foca as sílabas tem se mostrado, em nossa observação de sala de aula por professores, muito produtivo tanto no espaço da educação de jovens e adultos (EJA) como com crianças do ensino fundamental. No primeiro caso, alunos com síndrome de Down, matriculados no EJA ao usarem o jogo do Mico de Sílabas conseguira, com a mediação de colegas, realizar a leitura das palavras dissílabas o que surpreendeu a própria professora. O mesmo tem se observado entre pessoas com mais idade matriculadas no EJA que todas as semanas pediam ao professor para levar o referido jogo para casa a fim de brincar com seus familiares. Como a sílaba tem maior realidade psicológica, a sua percepção acontece antes da de segmentos menores da fala, mas como operamos com um sistema alfabético, o aprendiz deverá também ser capaz de desmembrar a sílaba em unidades menores o que é explorado no jogo “Quebra palavras” o qual incorpora as palavras e sílabas do “Mico de sílabas”.

No que diz respeito à consciência silábica, são recomendadas atividades que envolvam a segmentação; a identificação; a manipulação e a reconstrução. Por isso, ao explorar o jogo das sílabas, o professor pode realizar atividades de reflexão como: a) ao solicitar à criança que forme uma palavra com duas sílabas, estará realizando a tarefa de síntese. Além de explorar os pares indicados pela imagem, o professor pode levar o aprendiz a produzir outras palavras solicitando que some os pedaços ditos por ele; b) depois dos pares formados, o mediador pode solicitar que a criança divida a palavra em sílabas ou pode produzir palavras oralmente e fazer a mesma solicitação, nesses casos, o aprendiz estará realizando uma tarefa de segmentação; c) ao alinhar vários pares e perguntar qual das palavras inicia por determinada sílaba, se estará realizando uma tarefa de identificação que também pode ser feita oralmente; d) entre as tarefas de produção, está a de escolha de uma palavra isolando a primeira sílaba a fim de que a criança produza outras palavras que comecem por ela e de produção de palavras com as sílabas do jogo a critério da criança; e) outra tarefa a ser realizada é a de transposição da sílaba que pode originar palavras regulares ou pseudopalavras.; f) a reversão fonêmica consiste em apresentar uma sílaba e pedir que a inverta.

Portanto, ao realizar essas tarefas, o aprendiz irá desmembrar a sílaba em unidades menores refletindo sobre as propriedades fonológicas das expressões e recortando, de forma consciente, a cadeia da fala o que servirá como ferramenta para a compreensão dos princípios do sistema alfabético.

Para complementar essa reflexão sobre os segmentos sonoros, é que foi desenvolvido o “Quebra palavras” que explora os fonemas para o desenvolvimento da consciência fonêmica e os grafemas para a leitura. Muitas pesquisas (FREITAS, 2004; COIMBRA, 1997; CIELO, 2000) têm estabelecido relações entre o desenvolvimento das capacidades metafonológicas, especialmente as que se referem à consciência fonêmica, e a aprendizagem da escrita e da leitura, nessa perspectiva, “competem à escola, desde antes da instrução formal da leitura, estimularem todas as crianças as capacidades que intervêm na conscientização dos fonemas e na aprendizagem do código alfabético”. (MORAIS, 1995, p. 245).

As tarefas reflexivas acerca das relações grafo-fônicas já descritas no jogo que explora grafemas e fonemas são variadas e vão desde a identificação à reversão. No que tange à reflexão sobre os fonemas, podem ser propostas atividades como a de identificar o fonema inicial de uma palavra ou segmentar a palavra depois de construída a fim de que ela perceba as representações dos grafemas e fonemas, para tanto é importante que se opte por grafemas independentes do contexto, pois o foco está na representação do fonema e não na regra contextual. Para o desenvolvimento da leitura de palavras, focando especialmente no significado, são sugeridas tarefas como: a) produção de palavra (tendo como pista a imagem, solicitar à criança que forme uma palavra e depois a leia); b) apagamento de letra ou fonema (depois da palavra formada, retirar a letra inicial e pedir que faça a leitura, levando a criança a refletir sobre o que ocorre com a palavra); c) substituição (remover uma das letras, consoante ou vogal, da palavra formada e pedir que coloque outra em seu lugar, solicitando que leia e reflita sobre a alteração); comparação (emparelhar, por exemplo, os pares *dedo* e *dado* e convidar a criança a comparar quanto à pronúncia e à escrita; outra atividade interessante para comparação é colocar lado a lado os pares *gato/gota* e *sopa/sapo* convidando a criança a refletir sobre as diferenças e semelhanças); produção e leitura de palavras (com as letras do jogo, ditar ou solicitar que as crianças formem uma nova palavra; diante dos pares formados, convidar a criança a encontrar e ler uma palavra dita por outra criança). Nas observações realizadas em salas de aula durante o uso dos jogos, percebeu-se que o trabalho com letras e fonemas é um desafio para as crianças que estão no processo de segmentar a sílaba em unidades menores o qual é vencido com a ajuda dos outros alunos envolvidos na formação de palavras os quais discutem as hipóteses de formação e leitura de palavras para além das que são constituídas com as imagens. Outro fator que tem favorecido a leitura é o uso da sílaba canônica na proposta inicial de formação de palavras bem como o uso de palavras dissílabas e paroxítonas. Depois das primeiras vezes que exploram o jogo, os alunos ampliam o número de sílabas das palavras, compõem palavras com sílabas cuja estrutura não é apenas consoante e vogal tanto com letras que estão no jogo como com o auxílio do alfabeto móvel.

Tarefas como as descritas anteriormente também podem ser desenvolvidas com o jogo “Palavra escondida”, o qual aprimora a compreensão acerca dos espaços em branco existentes na escrita de palavras e das regras de decodificação no sistema alfabético.

Algumas considerações acerca do material e seu uso

A aprendizagem da leitura e da escrita, anunciada no início do texto, é um desejo ou mesmo uma imposição social que as crianças manifestam ao chegar à escola (STOLF, 2010; HEINIG; STOLF, 2011) informando que vieram para aprender a ler e escrever. Essa aprendizagem pode se dar de formas diferentes, considerando a cultura de cada comunidade, mas há aspectos cognitivos e linguísticos que também precisam ser considerados a fim de que o desejo que a criança traz seja alcançado, ou seja, que ela aprenda a ler e escrever.

Para auxiliar nesse processo, uma das possibilidades é a inclusão de jogos como os foram aqui apresentados e analisados os quais foram construídos de acordo bases linguísticas e psicolinguísticas. Uma das conclusões a que se pode chegar, pela análise do material, é que os jogos auxiliam na análise comparativa entre fonemas, letras e sílabas o que é essencial a aprendizagem do sistema alfabético de escrita o qual apresenta transparência para a leitura do português, facilitando a aprendizagem da leitura nos primeiros meses do primeiro ano como revelaram os dados de Pereira (2012).

Além disso, pode-se observar que a interação no espaço escolar (entre alunos e professor) e no familiar (envolvendo pais, filhos, irmãos, avós e netos) permite reflexão e discussão sobre a organização do sistema alfabético para a leitura. Entre as experiências significativas estão a da formação sobre jogos ofertada às famílias dos alunos EJA educação inclusiva para o uso dos jogos em casa; a ação de uma criança do segundo ano que levou os jogos para alfabetizar seus pais e o empréstimo dos jogos pelos adultos do EJA que os usavam em casa com seus familiares.

Os professores, que foram formados para usar os jogos em suas aulas, observaram que os alunos avançam mais facilmente na aprendizagem mediada pelos jogos e aliam isso às avaliações realizadas por eles que servem como diagnóstico o qual pode guiar o planejamento e as ações pedagógicas.

Saber ler é um desejo que move alunos, professores e pesquisadores em busca de ações bem sucedidas que auxiliem na aprendizagem do sistema escrito, fazendo com que a criança e o adulto permaneçam na escola e avancem na compreensão do texto escrito que vai para além da palavra, mas que inicia por ela e por seus segmentos menores.

Referências

CIELO, C.A. **Habilidades da consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2000.

COIMBRA, M. **Metaphonological ability to judge phonetic and phonological acceptability in five-year-old monolingual and bilingual children**. Tese (Doutorado em Letras), PUCRS, Porto Alegre, 1997.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia**. Porto Alegre : Artmed, 2004. p. 179-192.

GOSWAMI, U.; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1990.

GOSWAMI, U.; MEAD, F. Onset and rime awareness and analogies in reading. **Reading Research Quarterly**, v. 27, p. 153-162, 1992.

HEINIG, O. L.O.M.; STOLF, J. **Jogos para a alfabetização**. N.F.: Brusque, 2010.

_____. Primeiro ano do ensino fundamental: um olhar sob as práticas sociais de leitura e de escrita. In: HEINIG, O.L.O.M.; FRONZA, C.A. **Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco. A interlocução contínua**. Edifurb: Blumenau, 2011. v. 2. p. 27-43.

LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E.; RIOS, T. Alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, A. (org.) **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MEZZOMO, C. L. Sobre a aquisição da coda. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia**. Porto Alegre : Artmed, 2004. p. 129-150.

McBRIDE-CHANG, C. What is phonological awareness? **Journal of Educational Psychology**, v. 87, n. 2, p.179-192, 1995

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: Editora Unesp, 1995.

PEREIRA, M. **Observação da aplicação do sistema Scliar de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 2012.

PINTO, M. G. **Saber viver a linguagem: um desafio aos problemas de literacia**. Porto: Porto Editora, 1998.

SCLIAR-CABRAL, L. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.01, p.139-156, jan. /jun. 2002

_____. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo : Contexto, 2003.

_____. Avanço das neurociências para o ensino da leitura. **Revista de cultura.** n. 67, Fortaleza, São Paulo - jan./fev. 2009.

STOLF, J. **Práticas sociais de leitura e escrita no primeiro ano do Ensino fundamental:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A ENUNCIÇÃO NAS QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO DO LIVRO DIDÁTICO DE LITERATURA BRASILEIRA

Oton Magno Santana dos Santos¹

O único meio pelo qual as palavras podem significar é serem entendidas. E o único meio pelo quais são entendidas é o constituído por locutores particulares e por ouvintes, que também são locutores, em situações particulares
(CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael, 2004, p. 234).

Segundo os autores Clark & Holquist (2004), sobre a obra de Bakhtin, as condições da enunciação somente podem ser identificadas no próprio ato da enunciação. Ou seja, são os falantes, participantes de um diálogo que determinam as condições de um diálogo. Um ato de comunicação pode começar por um assunto imaginado por um suposto emissor e compartilhado com um possível interlocutor. Mas o contexto em que esse diálogo se desenvolve pode provocar novos atos de comunicação que não foram previstos pelo emissor. Além do mais, o uso das mais variadas formas que a linguagem assume também é um indício de que não se pode “catalogar” as palavras e enquadrá-las em blocos morfológicos e sintáticos. Assim, os autores concordam que não se pode descrever a linguagem como sistema, pois esse “modelo” não alcança a amplitude do que a palavra pode representar.

Sob esse prisma, entendemos que a palavra, para Bakhtin se configura a partir de uma ótica social e, portanto, não pode ser tomada isoladamente. Logo, é entre falantes que a palavra realiza sua principal função: a comunicação, que por sua vez, constrói novos blocos discursivos a cada ato de fala, de modo a caracterizar todo o processo de enunciação a partir da relação entre os indivíduos envolvidos em dado sistema de comunicação.

Se a linguagem apresenta-se “indomada”, não sendo possível catalogá-la ou classificá-la a partir de normas gramaticais, por exemplo, o que dizer da linguagem literária “domesticada” pelos manuais didáticos? Com base nessa provocação, propomos um estudo sobre questões de interpretação de textos referentes à obra de José de Alencar, constantes no manual didático *Português: Literatura, Gramática, Produção de textos*, Vol. 2, de Leila Lauer Sarmiento e Douglas Tufano, da Editora Moderna. Esse estudo busca identificar as concepções de leitura apresentadas pelo referido manual, a partir dos processos de enunciação contidos nas questões propostas.

O LD em destaque apresenta o Romantismo brasileiro nos capítulos 3 e 4 do manual. José de Alencar aparece já no capítulo 3, página 55, intitulado “O Romantismo no Brasil: Prosa I”. Na sequência, com a expressão “Converse com seus colegas”, apresentam-se as

¹ Professor assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XX; Aluno do Programa de Pós-graduação da FE, doutorando em Educação, grupo ALLE, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); E-mail: otonmagno@gmail.com

questões de interpretação sobre o fragmento extraído do texto original. Sob a ótica das questões, o que demonstra o caráter cientificista imposto à literatura ainda nos fins do século XIX, só é possível apresentar respostas objetivas e previstas pelos autores do LD. Aliado ao caráter cientificista presente em todas as abordagens, há uma preocupação positivista com a recepção do texto literário, ainda que este se apresente sob a forma de fragmento. Essa estratégia cerceia e controla o sentido a ser produzido e o diálogo a ser travado entre texto e leitor. Para os leitores que só conhecem a “literatura” apresentada pelo LD, aquela é sua única forma de representação; a literatura construída por poetas e ficcionistas é simplesmente ignorada.

No livro didático aqui analisado, embora mencione uma “conversa entre colegas”, se pensarmos na realização dos processos de enunciação, essa conversa seria uma encenação com um texto selecionado e indicação para se “dizer” o permitido. Assim, quaisquer que sejam as respostas atribuídas aos questionamentos, já estariam contempladas na organização que compõe as ideologias do livro didático. Também segue uma lógica cartesiana de construção do pensamento: a imagem deve ser analisada (é o primeiro elemento a se apresentar no capítulo); os elementos dos quadros (antes o todo, depois a parte); o fragmento do texto associado à vida do autor; relações com o contexto e por fim a relação entre o público e a literatura.

As questões podem apresentar uma prática de leitura, mas estão longe de promover reflexões por parte do leitor a partir de suas próprias potencialidades. Não há possibilidade de construção de sentido ao texto, pelo aluno, pois as questões já impõem isso. Há um tipo de enunciação idealizada, prevista, feita para durar determinados tempo e espaço (se levarmos em conta as respostas contidas no manual do professor). A comunicação se realiza sob a ótica de um tipo de representação, no qual o fragmento extraído de um texto literário original se oferece como matéria decorativa ao leitor. Este se apropria daquele texto e depois realiza a pretendida enunciação, respondendo às questões formuladas.

Por isso, a enunciação não se realiza em sua totalidade, pois ao invés de construção de diálogos, a partir do adentrar no texto para construir outro texto, o leitor só tem direito a um tipo de apropriação: o verbal referenciado no LD. Esse tipo de mediação não contempla o não verbal, o qual se configura como o espaço das inferências por parte do leitor, capaz de torná-lo personagem de uma obra, que dialoga com o narrador e contribui para a realização da literatura através da leitura. Assim, percebemos que no texto literário, os processos enunciativos exigem participação ativa do sujeito leitor, pois

[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas linguísticas as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence (BAKHTIN, 2004, pp.128-129).

No livro didático, ocorre o contrário: O leitor “deve” chegar a uma interpretação correta. Os aspectos formais (gramaticais) são utilizados para reforçar tal postura. A concepção de leitura literária promovida pelo LD seria então consequência dessa relação entre objeto artístico e objeto científico, seguida da anulação do primeiro, uma vez que impera no tratamento do LD a objetividade característica de um cientificismo arcaico. A discussão sobre o texto literário perderia o instante histórico da leitura: como ele “dita” o que o aluno deve ler e como deve ser feita a tal leitura, censura qualquer possibilidade de apresentação do que Bakhtin chama de elementos não verbais, aqueles que possibilitariam a fruição, o exercício do imaginário e a ampliação do horizonte de leituras.

A primeira questão apresentada pelo LD analisado mostra-se puramente descritiva. Mas ainda assim, o manual do professor apresenta sua resposta. A segunda solicita um conhecimento prévio do aluno sobre as definições e comportamentos das classes sociais do contexto apresentado; A terceira confunde autoria com narração: O sujeito que escreve não é o autor. O autor é uma entidade empírica, externa ao texto. O narrador é um ser ficcional. Mesmo que seja uma história vivida por um ser do mundo real, a sua construção narrativa não o é. A quarta questão minimiza a complexidade dos estudos sobre a construção do público leitor do período em análise. Além de exigir do aluno um conhecimento histórico sobre o período em voga, também exige informações sobre os leitores do final do século XIX, no Brasil, o que para Márcia Abreu (2001) seria muito difícil, pois, em pesquisa realizada pela autora, os leitores do século XIX não deixaram ou pouco deixaram pistas que levassem à sua identidade. A quinta questão segue a mesma linha de raciocínio da quarta. Exige um conhecimento prévio sobre as práticas leitoras do período em estudo.



CARLOS CAMINHA

Remoques: zombarias, caçoadas.]

Lia-se até a hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual desfazia-se em recriminações contra algum mau personagem ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido.

Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, lia com expressão uma das páginas mais comovidas da nossa biblioteca. As senhoras, de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que rompiam-lhes o seio.

Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também, cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto, e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas.

Nesse instante assomava à porta um parente nosso, o Reverendo P. Carlos Peixoto de Alencar, já assustado com o choro que ouvira ao entrar. — Vendo-nos a todos naquele estado de aflição, ainda mais perturbou-se:

— Que aconteceu? Alguma desgraça? — perguntou arrebatadamente.

As senhoras, escondendo o rosto no lenço para ocultar do P. Carlos o pranto, e evitar os seus remoques, não proferiram palavra. Tomei eu a mim responder:

— Foi o pai de Amanda que morreu! — disse, mostrando-lhe o livro aberto.

Compreendeu o P. Carlos e soltou uma gargalhada, como ele as sabia dar, verdadeira gargalhada homérica, que mais parecia uma salva de sinos a repicarem do que riso humano. [...]

ALENCAR, José de. Como e por que sou romancista. *Ficção completa e outros escritos*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964. v. 1, p. 106-107. (Fragmento).

Converse com seus colegas

- 1 Descreva a cena que está representada na tela do pintor brasileiro Almeida Júnior.
- 2 Que elementos do quadro nos permitem deduzir a classe social das pessoas representadas?
- 3 O texto que você leu é um episódio da infância de José de Alencar narrado por ele mesmo. Quanto à classe social e ao nível cultural, que semelhanças podem ser identificadas entre as pessoas retratadas na pintura e as que aparecem no texto de José de Alencar?
- 4 A cena familiar narrada por Alencar foi muito comum nos lares brasileiros em meados do século XIX. Com base no texto, e também na cena apresentada na pintura, caracterize o público consumidor da literatura dessa época.
- 5 De acordo com o texto de José de Alencar, que tipo de envolvimento havia entre o público leitor e o texto literário?

56 LITERATURA

Figura 01: Leitura e Interpretação
Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010

Nessa ordem, se observarmos as respostas contidas no final do livro do professor, veremos que elas não contemplam a complexidade do que fora questionado. Ao contrário, respondem superficialmente e ideologicamente questões que mereceriam diálogos e debates,

como sugere o título da atividade, o que acaba não acontecendo. A disposição das questões e as indicações de como elas devem ser trabalhadas ignoram possíveis relações que o aluno leitor poderia fazer com outras áreas do conhecimento ou com contextos não previstos pela escola, o que contribuiria para a construção do sentido do texto pelo próprio sujeito leitor, a partir do seu conhecimento de mundo. É dessa relação texto-leitor que se realizam os atos enunciativos.

nifestação de impressões subjetivas e emocionais, sem a preocupação com o direcionamento lógico do raciocínio.

■ A função emotiva.

5 O poema é composto de quatro estrofes de oito versos. Cada verso tem seis sílabas poéticas. O esquema de rimas de cada estrofe é o seguinte: abacbdcc.

Leitura: “Romeu e Julieta” e “Amor de perdição” (p. 49)

1 Ambos dizem estar preocupados apenas com a felicidade das filhas, pois sabem o que é melhor para elas. Dizem que os escolhidos são homens de boa família, ricos e virtuosos; por isso, elas devem ser agradecidas aos pais por essa escolha.

2 Os dois ficam furiosos, ofendendo as filhas, injuriando-as e ameaçando deserdá-las, o que as condenaria à miséria e ao abandono.

3 Sim, porque ambas enfrentam a fúria dos pais e não recuam diante das ameaças, preferindo morrer a concordar com um casamento forçado.

4 Sim, pois Julieta e Teresa recusam esse casamento por serem fiéis aos seus sentimentos de amor, enquanto os pais veem o casamento apenas como um arranjo social, sem levar em conta os sentimentos das filhas.

5 Como vimos no trecho lido no início do capítulo, o apaixonado Simão acabou matando seu rival, Baltasar. E, conforme lido na sinopse do romance, essa não é a única fatalidade da trama: no fim, todos os amantes acabam mortos – Simão, Teresa e Mariana.

■ Espera-se que o aluno perceba que a morte representa uma saída, uma solução para o amor impossível. Já que não podem concretizar seu amor, os personagens preferem morrer a levar uma vida “comportada”, em que teriam de renunciar à paixão desvairada e casar-se com outras pessoas.

Capítulo 3

O Romantismo no Brasil: Prosa I

Lendo a imagem + Leitura: “Como e por que sou romancista” (p. 55)

1 Vemos uma cena familiar no interior de uma casa. Enquanto o homem lê o jornal, a mulher parece ensinar algum tipo de costura a uma menina. Outras crianças estão sentadas no tapete, onde se veem brinquedos. Um menino em pé parece folhear um livro. Deitado numa espécie de manta, vemos ainda um cachorro.

2 Temos vários índices que indicam se tratar de uma família de classe alta. A sala é luxuosa, há coisas caras (sofá, tapete, almofadas, manta), e as roupas dos personagens também indicam que se trata de uma família de posses.

3 Espera-se que o aluno perceba as semelhanças em relação à classe social e ao nível cultural das pessoas que aparecem na tela e no texto. Nos dois casos, as mulheres costumam, e a leitura é parte importante das cenas. A própria possibilidade de passar algumas horas sem trabalhar, entretidas na leitura, indica uma semelhança em relação

à classe social a que pertencem as pessoas que estão na pintura e as que são mencionadas no texto.

4 Espera-se que o aluno perceba que o público leitor era caracterizado principalmente por mulheres das classes média e alta.

5 Havia um envolvimento emocional, com os leitores torcendo por seus heróis, vibrando com suas alegrias ou chorando com suas tristezas.

Leitura: “O guarani” (texto 1) e “O canto do guerreiro” (texto 2) (p. 60)

1 Peri se mostra corajoso e inteligente, não hesita diante do perigo e é capaz de armar um plano muito eficiente para escapar sem ser visto pelos aimorés.

2 A voz que fala no poema é a de um indígena guerreiro.

a) Ambos são valentes, têm espírito guerreiro e estão dispostos a ações heroicas.

b) Espera-se que o aluno perceba que os indígenas são representados no romance e no poema de forma tipicamente romântica: são guerreiros, fortes, corajosos, destemidos. Têm apenas grandes qualidades. Parecem-se muito mais com os heróis dos romances europeus do que com indígenas brasileiros inseridos em outra cultura.

c) Espera-se que o aluno perceba que tanto Peri quanto o eu lírico do poema de Gonçalves Dias representam a figura do bom selvagem descrito por Rousseau: imersos na natureza, apresentam somente virtudes.

3 a) Percebe-se pelo trecho lido e pela estrutura da obra que o romance oferecia uma história de aventuras, heroísmo e envolvimento amoroso, características que o público da época procurava na literatura.

b) Espera-se que o aluno perceba que a obra apresenta a derrocada do colonizador português e o nascimento de uma nação brasileira formada por indígenas e descendentes de portugueses; e que, nesse sentido, expressa o sentimento nacionalista típico do Romantismo.

4 O ritmo do texto, com sua cadência fortemente marcada na segunda e na quinta sílabas de cada verso, lembra um canto vigoroso de guerra e as batidas de um tambor, reforçando assim as palavras do eu lírico.

Intertextualidade: “Cavaleiro medieval ou indígena?” (p. 64)

■ Sim. As qualidades que destacam Eurico como um virtuoso e valoroso cavaleiro medieval – coragem, desprendimento, determinação – também caracterizam Peri. Além disso, espera-se que o aluno constate que as cenas são praticamente idênticas: tanto Peri quanto Eurico devem atravessar um perigoso despenhadeiro carregando nos braços uma frágil donzela inconsciente.

Leitura: “A Moreninha” (textos 1 e 2) (p. 65)

1 O narrador do texto pode ser considerado onisciente, já que conhece os sentimentos e os pensamentos dos personagens.

a) Refere-se ao próprio narrador e ao leitor.

b) O emprego do pronome e do adjetivo estabelece um vínculo, uma cumplicidade entre narrador e leitor, aproximando-os.

Figura 02: Respostas

Fonte: SARMENTO; TUFANO, 2010

Assim, percebemos que apesar dos autores do LD em análise chamarem as questões formuladas de “interpretação de texto”, na prática, elas não se configuram como tais. São simplesmente demarcadoras de imposições ideológicas e/ou políticas que demonstram objetivos distantes do que postulam nos guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) ou dos PCN de Literatura.

Referências

ABREU, Márcia. Quem lia no Brasil colonial? CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, INTERCOM, XXIV, 2001, Campo Grande/MS. **Trabalhos apresentados.** Disponível em < <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/arquivos/trabalhos.htm>>.

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Tema e significação na língua.* IN: BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem – Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** 11^a ed., São Paulo: Hucitec, 2004.

CLARK, Katerina. HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin.** Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

Manual didático consultado

SARMENTO, Leila; TUFANO, Douglas. **Português: Literatura, Gramática, Produção de texto.** Vol. 2, 1^a ED., São Paulo: Moderna, 2010.

AS PERSONAGENS DE SOFIA: VISÕES DO MUNDO, VAZIOS DE TEMPO

Pamela Zacharias Sanches Oda¹

Os filmes “Encontros e desencontros” (Lost in translation - 2003) e “Um lugar qualquer” (Somewhere - 2010), ambos de Sofia Coppola, quando estrearam, sofreram críticas daqueles que esperavam filmes hollywoodianos convencionais. Foram acusados de serem filmes nos quais “nada acontece”. Essa característica de ausência de movimento confere grande potência a esses filmes, cujas personagens são essenciais para a constituição de obras que subvertem o clichê e não se reduzem ao encadeamento sensório-motor. Suas personagens não são agentes, mas videntes contemplativas de algo a que não se ajustam, de uma realidade nua e crua, a qual não buscam formas de transcender ou mudar.

As situações cotidianas e mesmo as situações limites não se assinalam por algo raro ou extraordinário [...] Nós passamos bem perto de tudo isso, até mesmo da morte, dos acidentes, em nossa vida corrente ou durante as férias. Vemos sofrermos, mais ou menos, uma poderosa organização da miséria e da opressão. E justamente não nos faltam sistemas sensório-motores para reconhecer tais coisas, suportá-las ou aprová-las, comportamo-nos como se deve, levando em conta nossa situação, nossas capacidades, nossos gostos. Temos esquemas para nos esquivarmos quando é desagradável demais, para nos inspirar resignação quando é horrível demais, nos fazer assimilar quando é belo demais. (Deleuze, 2007, p. 31)

A ausência de estratégias dessas personagens para se enquadrarem a esse mundo derivam de um estado de percepção que atravessa a tela e faz ver o que veem. O que veem? O que vemos?

Um carro rompe na tela a toda velocidade. Está em uma pista circular. Aproxima-se da câmera imóvel em um ângulo que não nos permite ver todo o percurso. Nesse momento, ouvimos seu barulho estridente como emitem os automóveis em uma corrida. Depois, o carro se distancia, silencia-se, diminui de tamanho por conta da distância e desaparece. Silêncio. A pista vazia? O carro está lá; fora do alcance de nossa visão. Quase nos esquecemos dele perdidos na paisagem árida. A paisagem permanece na tela alguns segundos. E eis que o carro surge novamente, de forma brusca, e mais uma vez se distancia, silencia, desaparece. O ciclo repete-se algumas vezes até que o automóvel para e dele desce o protagonista da história. Não sai do carro de cabeça erguida, com um sorriso de quem acabara de se divertir muito. Sai cabisbaixo. Dá passos lentos. Para, olha para um lado, para o outro. Parece não saber o que fazer. A imagem apaga-se em uma tela preta.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – SP. *Email:* sanches.pam@gmail.com

Com essa cena, inicia-se o filme “Um lugar qualquer”. Tal cena, na verdade, pode ser uma síntese do que o telespectador acompanhará durante o longa: uma personagem que dá voltas sem sair do lugar, sem perspectiva de sair do trajeto circular que gera a mesmice da sua vida. John Marco é um ator de sucesso, mora em Los Angeles, mas não possui residência fixa, está alojado em um tipo de apartamento-hotel, onde sua filha adolescente vai visitá-lo nos finais de semana. No geral, sua vida resume-se aos compromissos que sua agente lhe arruma, como a divulgação de seu último filme e a festas, bebidas, mulheres. Apenas quando está com sua filha esta rotina é quebrada e parece ganhar novos sentidos. Contudo, mesmo nesses momentos, há uma apatia, um cansaço em sua figura que parece lhe impedir de desfrutar plenamente da companhia da garota.

Johnny, às vezes, sente-se vigiado, em um momento, ele acha que há um carro o seguindo, afinal ele é uma pessoa famosa sobre a qual todos querem saber tudo, acompanhar a vida de perto, a deslumbrante vida das figuras de Hollywood, que fazem lembrar os reles mortais de sua insignificância. As mulheres estão sempre à volta de Johnny se exibindo e se oferecendo a ele, um astro a quem todos invejam, admiram, desejam. Mas quem é Johnny Marco? Há uma cena em que o ator participa de uma coletiva à imprensa. Ele facilmente responde a pergunta feita por um dos jornalistas, “quem é Cleo?”, cujo nome aparece escrito no gesso de seu braço fraturado. “Cleo é minha filha”, diz ele, mas silencia quando a questão é: “Quem é Johnny Marco?”. A cena é cortada sem uma resposta. Ele provavelmente não sabe. Nem nós. Que personagem é essa? É um cara legal? É um irresponsável que não dá atenção suficiente à filha? Vilão? Mocinho? Não sabemos.

Isso talvez porque o filme acabe como se não houvesse começado. Essa pode ser a sensação caso se espere um filme cheio de conflitos e reviravoltas, que não precisariam desenvolver-se em um chamado “filme de ação” necessariamente. Poderia ser um drama, mas não é. Ao telespectador acostumado aos esquemas sensórios-motores pode haver uma expectativa de que algo aconteça, de que a personagem se redima, que mude, que se liberte de sua vida sufocante, que encontre um grande amor ou redenção na relação com a filha. No final ela poderia ficar morando com ele e sua rotina, então, mudaria completamente. E, em sua existência, haveria sentido. No entanto, o filme não corresponde a nada disso.

A vida de Charlotte não é muito diferente. A protagonista de “Encontros e desencontros” vai ao Japão acompanhar o marido fotógrafo e, em sua rotina no luxuoso hotel em Tóquio, ela se sente deslocada, não consegue dormir e não tem a companhia do marido que está lá a trabalho e não lhe dá muita atenção. Nesse contexto, ela conhece Bob Harris, um astro decadente que está no país para fazer a publicidade de uma marca de uísque. Eles se encontram no bar do hotel - o mesmo não lugar de *Somewhere?* - e ali essas personagens compartilham suas horas de insônia e sua solidão em meio às luzes vibrantes de uma cidade que não dorme. Não entendem o idioma, a cultura e, ao longo do filme, perdem-se em (des)encontros consigo mesmos.

Na verdade, percebemos que o maior deslocamento que essas pessoas sentem ocorre quando estão interagindo com seus pares: para Charlotte o mundo de seu marido fotógrafo e a futilidade das modelos com quem ele trabalha a faz sentir-se mais estrangeira que o próprio

Japão e suas peculiaridades. Vemos isso acontecer também com Bob, quando ele conversa com a esposa pelo telefone, que o questiona a respeito da decoração da casa. A mulher pede que ele escolha, dentre as amostras que ela lhe enviara pelo correio, qual tecido deve ser usado no escritório dele. Sua resposta é: “a que você gostar. Estou completamente perdido”. Robert está perdido. Assim como Charlotte ou Johnny Marco, ele sente uma apatia por esse mundo confuso, fútil, estranho, que possui uma temporalidade a qual eles não correspondem.

Ao esquivarem-se dos esquemas sensórios-motores, essas personagens parecem lidar com o tempo de uma maneira mais lenta, que não busca antecipar o futuro imediato, para, dessa forma, estar preparado para ele, com uma resposta pronta. Assim, essas personagens não correspondem aos métodos que levaria os seres humanos a um estado que Bergson chama de “Atenção à vida”:

A atenção à vida submete nossa relação com o mundo exterior a um esquema do tipo pergunta/resposta. De um lado, o presente faz uma pergunta à nossa atividade sensório-motora; de outro, a memória traz uma resposta exata que esclarece o futuro imediato sob a forma de ação a ser feita. Tudo se passa como se o mundo (material, social) estivesse nos perguntando: e agora, o que fazer? [...] A atenção à vida se caracteriza por uma tensão quase constante que garante nosso interesse pelo mundo exterior e nos obriga a responder aos seus incessantes imperativos. (LAPOUJADE, 2013, p. 75)

As personagens de Sofia Coppola parecem sofrer certo relaxamento desta tensão que as levariam a um estado de desinteresse pela vida; por isso, sua apatia em relação ao futuro. Para Bergson, esse relaxamento é ocasionado pela inteligência, pela racionalidade humana: “É exatamente a inteligência que o distrai da própria vida; ela é uma forma de desatenção à vida. A inteligência caracteriza-se, de fato, por ‘uma incompreensão natural da vida’, considerando que ela a percebe sempre de fora. A inteligência é a vida que se tornou exterior a si”. (LAPOUJADE, 2013, p. 76)

Ao perceber a vida “de fora”, essas personagens seriam, então, capazes de ver as coisas como elas realmente são, com toda sua crueza e verdade, configurando-se não mais como agentes, mas sim como videntes:

Personagens, envolvidas em situações óticas e sonoras puras, encontram-se condenadas à deambulação ou à perambulação. São puros videntes, que existem tão somente no intervalo do movimento, e não têm sequer o consolo do sublime, que os faria encontrar a matéria ou conquistar o espírito. Estão, antes, entregues a algo intolerável: a sua própria cotidianidade. (DELEUZE, 2007, p.55)

Essa entrega é a um só tempo “*fantasma e constatação, crítica e compaixão*” (Deleuze, 2007, p. 30), pois rompe com o clichê composto por esquemas que mediam a situação, causando resignação, assimilação, inspiração; que justificam o horror, ou a beleza, tornando-

os toleráveis e suportáveis. Isso porque os enquadram em modelos ideológicos, culturais e psíquicos, não nos permitindo perceber “*a coisa ou a imagem inteira,(...) apenas o que estamos interessados em perceber*” (Deleuze, 2007, p. 31).

Portanto, comumente, percebemos apenas clichês. Mas, se nossos esquemas sensórios-motores se bloqueiam ou quebram, então pode aparecer outro tipo de imagem: uma imagem ótico-sonora pura, a imagem inteira e sem metáfora, que faz surgir a coisa em si mesma, literalmente, em seu excesso de horror ou de beleza, em seu caráter radical ou injustificável, pois ela não tem mais de ser “justificada”, como bem ou como mal... (Deleuze, 2007, p. 31)

Esses filmes de Sofia Coppola, que mostram cotidianos sem grandes conflitos, que não se prendem ao encadeamento sensório-motor, banalizam a narrativa e condensam o sensível. Sofia encontra brechas. Constrói personagens, que são também construídas pelo universo ficcional no qual se encontram: grandes estrelas. Nós, imersos em seus cotidianos, observando pela câmera da diretora, nos deparamos com a banalidade de suas rotinas quase insuportáveis que tencionam o clichê. Que o rasgam.

Mas onde está o rasgo? Ele pode estar no insuportável da existência. Na subversão do conceito de que a vida das estrelas de Hollywood é perfeita. Na humanização quase desumana desses astros. Na paisagem da janela. Na imensidão de prédios e pessoas, multidão solitária. Nas marcas que os pneus deixam na pista de corrida. Voltas, voltas, voltas: marcas diversas. Sobrepõe-se, expandem-se, (des)encontram-se. Na conversa ao telefone. Angústia. Ajuda? No tédio que tem sono com a dança das strippers. Nas luzes que refletidas no vidro do carro e da janela. No rosto que se ilumina com a menina que flutua sobre o gelo. Esperança? Na música cantarolada no karaokê. Na fuga pelas ruas de Tóquio. Na piscina. No bar.

O rasgo pode estar na temporalidade que se constitui a partir dessas personagens: “O tempo sai dos eixos’: ele sai dos eixos que lhe fixavam as condutas no mundo, mas também os movimentos do mundo.” (DELEUZE, 2007, p. 55). O futuro não é relevante e o passado pulsa assombroso feito fantasma, revelando a melancolia dessas personagens. O que elas desejam? O que o desejo deseja quando não mais pode desejar? Alívio das demandas incessantes do desejo? Não ter nascido? Desacelerar. Paz de estado não produtivo: recusa ou repulsa. Força de antiprodução.

[...] a personagem muda de caráter. Ela deixa de valorizar o movimento para perceber realmente, mas também intensivamente, o sentimento virtual do tempo. Para que se opere essa passagem do espectador sensório-motor ao visionário da imagem-tempo, a réplica, a resposta ou a reação tornam-se radicalmente impossível [sic], de forma que a personagem não pode se esquivar ao impacto do sentimento fazendo em reação. Em suma, a via causal e psicológica do movimento deve ser bloqueada de forma que a violência irruptiva do evento enquanto clarividência seja ativada. (Sauvagnargues, 2009, p. 69)

Dessa forma, ao desprender-se da ação-reação, o impacto do que se vê abre à personagem novas possibilidades de clarividência, que não são reduzidas ao encadeamento sensório motor linear. Não buscam reagir por estratégias que lhe permitam tolerar ou suportar o acontecimento, mas entregam-se a ele numa cristalização de perceptos e afectos. Nesse estado, as personagens são constituintes de um cinema que não está subordinado ao movimento, mas no qual, o movimento depende do tempo. Nos filmes de Sofia Coppola aqui apresentados, essas personagens aparecem, tencionando o clichê, rompendo com esquemas sensório-motores e configurando-se como linhas de fuga da existência controlada, dirigida, moldada.

Referências

DELEUZE, G. **A imagem-tempo**. Tradução de Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LAPOUJADE, D. **Potências do Tempo**. Tradução de Hortencia Santos Lencastre. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

SAUVAGNARGUES, A. “A imagem do arco sensório-motor à clarividência”. In: FURTADO, B. (org.) **Imagem contemporânea. Cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games...** São Paulo: Editora Hedra, 2009.

UMA LEITURA FREIRIANA DE DONA BENTA, EM *DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS*, DE MONTEIRO LOBATO

Patrícia Aparecida Beraldo Romano¹

Monteiro Lobato sempre foi preocupado com aquilo que as crianças liam e aprendiam; Paulo Freire dedicou toda sua vida a discutir a forma como os professores ensinavam seus alunos. Este trabalho pretende aproximar esses dois escritores através de uma figura literária: a personagem Dona Benta, a avó --contadora de histórias, mediadora de leitura e “educadora” dos netos-- durante os muitos serões no Sítio do Picapau Amarelo. Para nós, dona Benta pode ser vista como uma “professora” comprometida com a proposta freiriana de uma educadora progressista. Para isso, nos pautaremos em textos de Freire (1987, 1998, 1999, 2006), Lajolo (2002), Lajolo e Ceccantini (2008), Debus (2004), Acioli (2012).

Paulo Freire procura, de forma geral, ao longo de suas obras, mostrar como, para os nossos tempos, o modelo “piramidal” (professor no topo e aluno na base) e autoritário de educação dificulta a aprendizagem, em qualquer nível de escolaridade, da infantil até a educação superior. Embora seus estudos sempre tenham como núcleo a educação de jovens e adultos, na educação brasileira, de forma geral, o “oprimido”, a que ele tanto se refere, pode ser qualquer aluno colocado numa relação de objeto em vez de sujeito. Para Freire, o processo de ensino-aprendizagem centrado na figura do professor como sujeito, aquele que sabe e, portanto, detém o conhecimento, e o aluno como objeto, aquele que nada sabe e, por isso, seria depositário do conhecimento, deveria estar superado, tratar-se-ia de fase vencida do processo educacional. O educador passou a vida discutindo essas ideias a fim de que a relação professor-opressor e aluno-oprimido pudesse ser superada. A partir dessas questões, defendidas pelo estudioso, ambos, professor e aluno, são sujeitos da ação educacional e devem, juntos, construir o tom e o clima da ação educativa.

Essa ação se centra no educando (homem/mulher) como sujeito da educação e, para ser válida, deve considerar tanto a vocação ontológica do homem quanto as condições contextuais nas quais ele vive. O conhecimento que o educando busca está ligado, para Freire, ao processo de conscientização de que o homem é um ser inacabado e que deve estar em um contínuo e progressivo processo de mudança. Além disso, esse conhecimento deve ser construído sobre as bases do respeito por si e pelo outro. Dessa forma, a relação professor-aluno deixaria de ser piramidal/vertical e passaria a ser horizontal. Não exatamente igual, já que, se assim fosse, não haveria a necessidade de a figura do professor existir, mas pautada no respeito mútuo entre educador e educando e na capacidade que ambos apresentam de construir, juntos, o conhecimento, por excelência, sempre inacabado. Vejamos essas questões em um trecho de *Educação e Mudança*, publicado em 1979:

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, campus Higienópolis-SP, mestre em Teoria Literária pela Unicamp, professora Assistente III da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)- campus de Marabá . Contato: paromano@ufpa.br

[...]o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1998, p. 27).

Por sermos seres inacabados, inconclusos, ganhamos a consciência de que precisamos nos superar e, nesse processo de superação, encontramos a figura do educador, que deve ser aquele que vai ajudar o outro a crescer e ser-mais. Ao ensinar, o professor também aprende; ao ajudar seu educando a superar seus limites, ele, educador, também se supera e se torna “mais”. Esse processo é infinito: “O saber superado já é uma ignorância. [...]Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (FREIRE, 1998, p. 29).

Nesse trajeto por ser-mais, o educador deve criar condições para o permanente processo de busca da curiosidade. O aluno tem de querer-saber, o conhecimento deve ser instigante para que a curiosidade pelo “mais” aconteça. A escola não pode matar a busca pela curiosidade, ao contrário, cabe a ela realizar esse estímulo que é o motor da motivação. Por isso, vale a pena frisar: o verdadeiro professor, comprometido com um processo educativo horizontal, que se inscreve numa educação progressista e problematizadora e foge da estrutura da educação bancária², cria condições para que a motivação esteja presente em sua sala de aula. A motivação leva o aluno a buscar o conhecimento e nessa busca ele deve descobrir o ato de pensar e de pensar autenticamente, por ele mesmo, não como o outro quer que ele pense, prática sempre constante na educação opressiva.

Freire lembra que a educação opressiva (bancária) é carente de diálogo, característica fundamental da educação problematizadora, por ser o diálogo considerado a essência de uma educação como prática da liberdade. Ele é composto por palavras que devem produzir ações e reflexões e desse conjunto deve nascer a práxis. Palavras sem práxis não surtem o efeito desejado para uma aprendizagem crítica. Elas não podem ficar somente no plano da intelectualidade, devem dela partir para chegar ao plano da ação. Para Freire, em *Pedagogia do Oprimido*:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser

² Para Freire (1987), a estrutura da educação bancária é aquela que apresenta o ato de educar como depósito, preenchimento: o educando como depositário desse conhecimento, como aquele que é preenchido e o educador como depositante, aquele que preenche o educando com o conhecimento que apenas ele, educador, domina. Trata-se, para Freire, de uma estrutura de poder, nunca educadora. Em oposição a essa educação, Freire estabelece a educação progressista e problematizadora como aquela que liberta, incentiva a reflexão, desmistifica a realidade, é realizada em parceria professor-aluno e, portanto, é dialógica.

transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 45).

Da capacidade de diálogo nasce a concepção de consciência crítica: o professor-educador deve ensinar para formar cidadãos críticos, conscientes de sua função no mundo e preocupados em “discutir com os alunos a razão de ser de alguns [...] saberes em relação com o ensino dos conteúdos”, salienta Freire (1999, p. 33) em *Pedagogia da Autonomia*. Isso estimula a curiosidade, liberta o educando da memorização mecânica e o estimula a se inserir na inquieta busca pelo conhecimento que se intensifica a cada nova pergunta e a cada nova resposta, fazendo jus à ideia freiriana de que “Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 1999, p. 97).

Finalmente, antes de passarmos à figura ficcional de Dona Benta, gostaríamos de discutir alguns aspectos da necessidade de segurança e competência profissional para ensinar. Paulo Freire sempre se mostrou, em seus estudos, preocupado com a constante formação do professor, afinal, “O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 1999, p. 103). Dessa forma, “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor” (FREIRE, 1999, p. 103). Freire explora essas questões voltadas para a formação de todo e qualquer profissional da educação. Profissional que não estuda constantemente, que não lê constantemente, não cresce na sua teoria, não modifica a sua prática. No nosso caso, vamos aproximar dessas questões a figura do professor-leitor, daquele que procura tecer teias entre o texto literário e os alunos.

Acreditamos que todo e qualquer professor, de qualquer área, deve ser um leitor, não só de literatura teórica específica da sua área de atuação, como um leitor de literatura pelo simples prazer de ser leitor. Afinal, não é no prazer de ler que encontramos tantas descobertas sobre nós mesmos e sobre o mundo? Não é no prazer de ler livros que podemos encontrar motivos para nos tornarmos pessoas melhores e compreender melhor nossa história de vida? Vejamos o que Todorov, em sua obra *A literatura em perigo*, afirma sobre a literatura:

[Ela] pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2009, p. 76).

Preocupado com questões sobre leitura, Paulo Freire publica, em 1982, *A importância do ato de ler*. Nessa obra, a famosa frase-concepção de leitura: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2006, p. 11) seria reproduzida país afora, em especial, no

trabalho com a alfabetização de jovens e adultos. O texto, entretanto, vai além, permitindo-nos pensar nos educadores, de forma geral, que levam a leitura para as mais diversas faixas etárias e como essa leitura tem chegado até esses educandos. Na verdade, os educadores levam mesmo a leitura da literatura³ até seus alunos? Se levam, como introduzem o texto? Como escolhem os textos? Respeitam o conhecimento de mundo de seus alunos que antecede a leitura do texto? Como ajudam seus educandos a superar determinadas visões ingênuas que possam ter sobre determinada leitura? Conseguem despertar seus discentes para o prazer de ouvir (ou ler) o texto literário? Quando necessário, executam o papel de mediadores de leitura?

Neste ponto começamos a pensar nos textos literários infantis de Monteiro Lobato e lembramos fala desse escritor sobre o ato de ler:

[...]temos de ser ímas; passar de galopada pelos livros, com casco de ferro imantado, para irmos atraindo o que nas leituras nos aproveite, por força de misteriosa afinidade com o mistério que somos. Ler não para amontoar coisas, mas para atrair coisas. Não coisas escolhidas conscientemente, mas coisas afins, que nos aumentam sem o percebermos (LOBATO *apud* DEBUS, 2004, p. 27).

Além da preocupação com uma leitura sem obrigação, que deveria evitar o “amontoador” de conhecimentos, Lobato teve aproximação com o grupo da Escola Nova, na década de 30 do século XX, na busca por uma educação que representasse um instrumento de mudança social e pessoal e que promovesse, portanto, o sujeito. Há várias cartas entre Lobato e Anísio Teixeira, expoente do movimento, nas quais eles discutem os problemas da educação no Brasil. Vejamos um exemplo:

Comecei a ler o Manifesto. Comecei a não entender, e não ver ali o que desejava ver. Larguei-o. Pus-me a pensar - quem sabe está nalgum lugar o livro de Anísio o que não acho aqui - e lembrei-me de um livro sobre a educação progressista, que me mandaste e que se extraviou no caos que é a minha mesa. Pus-me a procurá-lo, achei-o. E cá estou, Anísio, depois de lidas algumas páginas apenas, a procurar dar berros de entusiasmo, por uma coisa maravilhosa que é a sua inteligência lapidada pelos Deweys e Kilpatrics [sic]! ...

Eureca! Eureca! Você é o líder, Anísio! Você há de moldar o plano educacional brasileiro. Só você tem a inteligência bastante aguda para *ver* dentro do cipoal de coisas engolidas e não digeridas pelos nossos pedagogos reformadores...Eles não conhecem, senão de nomes, aqueles píncaros (Dewey & Co.) por cima dos quais você andou e donde pode descortinar a verdade moderna. Só você, que aperfeiçoou a visão e teve o supremo

³ Estamos entendendo literatura aqui como qualquer texto ficcional que o professor leve para ser lido em sala de aula com seus alunos.

deslumbramento, pode neste País falar de educação! (VIANNA e FRAIZ, 1986, p. 68)

O entusiasmo de Lobato com uma educação que privilegiasse a descoberta do mundo pelas crianças e que não as atolasse de leituras inúteis era antiga, desde a época em que ele começava a escrever para o pequeno público leitor, com a publicação de *A menina do narizinho arrebitado*, em 1920. Preocupado com o que Purezinha, sua esposa, poderia escolher como leitura para seus filhos, ele percebe o quanto era pobre a literatura voltada para a infância e isso passa a ser o primeiro motivo (que se somaria a necessidades financeiras) que o levaria a tentar algumas traduções de clássicos infantis que tivessem uma linguagem mais próxima do pequeno leitor brasileiro, já que as poucas traduções existentes primavam por um português de Portugal, já, naquela época, distante da realidade linguística do Brasil. Escrevia Lobato sobre o assunto em carta ao amigo Godofredo Rangel, com quem manteve correspondência por mais de quarenta anos: “É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o *Coração*, de Amicis – um livro tendente a formar italianinhos...” (LOBATO, 1968, p. 246).

Além disso, ele também se preocupava em traduzir algumas fábulas repensando a moralidade dos textos que, para ele, serviam pouco para o prazer das crianças. Elas gostavam, mesmo, era do imaginário que as histórias despertavam e da fantasia na qual podiam morar, mesmo que por pouco tempo:

Ando com várias ideias. Uma: vestir à nacional as velhas fábulas de Esopo e La Fontaine, tudo em prosa e mexendo nas moralidades. Coisa para crianças. Veio-me da atenção curiosa com que meus pequenos ouvem as fábulas que Purezinha lhes conta. Guardam-nas de memória e vão recontá-las aos amigos – sem, entretanto, prestarem nenhuma atenção à moralidade, como é natural. A moralidade nos fica no subconsciente para ir-se revelando mais tarde, à medida que progredimos em compreensão. Ora, um fabulário nosso, com bichos daqui em vez dos exóticos, se for feito com arte e talento dará coisa preciosa (LOBATO, 1968, pp. 245-246).

Para Lobato, textos assim motivariam as crianças por buscar mais textos, já que eles passavam a fazer sentido na vida delas. Lembramos aqui a proposta anteriormente apontada de Paulo Freire sobre a necessidade de o educador despertar a motivação no educando, fazê-lo sentir vontade de buscar o conhecimento. No nosso exemplo último, textos que falassem à realidade da criança fariam com que ela buscasse por mais leituras como essas, contribuindo, assim, para o hábito de ler.

Paulo Freire também lembra o quanto certos hábitos dos educadores podem, em vez de contribuir para a aprendizagem, afastar o educando do gosto pelo saber e pela leitura. O mesmo problema, segundo Lobato, poderia acontecer com a leitura quando essa não pudesse ser “saboreada” pelo jovem leitor:

A nossa literatura infantil tem sido, com poucas exceções, pobríssima de arte, e cheia de artifício –, fria, desengraçada, pretensiosa. Ler algumas páginas de certos “livros de leitura” equivale, para rapazinhos espertos, a uma vacina preventiva contra os livros futuros. Esvai-se o desejo de procurar emoções em letra de forma, contrai-se o horror do impresso...Felizmente, esboça-se uma reação salutar. Puros homens de letras voltam-se para o gênero, tão nobre quanto qualquer outro (CAVALHEIRO, 1956, p. 730).

Lobato foi, antes de ser escritor, um leitor contumaz. Listar os autores lidos por ele ao longo de sua vida é um dos trabalhos bastante árduos da crítica biográfica do escritor. Leu muito, de brasileiros a estrangeiros, traduziu intensamente e escreveu mais de quarenta livros, tanto para crianças como para adultos. Segundo Socorro Acioli (2012, p.63), em *Aula de Leitura com Monteiro Lobato*:

Monteiro Lobato acreditava no poder da leitura como formadora de mentalidades. Partia da própria experiência de leitor, de suas próprias memórias de leitura para analisar as suas escolhas e tornar-se mais consciente do seu trabalho. Dentre todas as atitudes pioneiras de Monteiro Lobato em diversos setores de sua atuação, a mais inovadora foi inserir a imaginação nas histórias para crianças.

E, com essa preocupação de Lobato, seguimos para a obra *Dom Quixote das Crianças*, publicada em 1936, e na qual buscaremos traçar um retrato de Dona Benta, a avó-contadora de histórias, para nós, uma espécie de modelo de educadora progressista. Lembramos aqui que, em momento algum da saga infantil lobatiana, Dona Benta é apresentada como uma professora. Ela é sempre a avó das crianças que topa, inclusive, viver muitas aventuras com elas; nunca é autoritária, mas também não deixa de praticar sua autoridade que, por isso, a faz ser respeitada e amada por todas as personagens, até mesmo por Emília, que assim a define em suas memórias:

Tenho de dizer umas palavras sobre essa senhora. Dona Benta é uma criatura boa até ali. Só isso de me aturar, quanto não vale? O que mais gosto nela é o seu modo de ensinar, de explicar qualquer coisa. Fica tudo claro como água. E como sabe coisas, a diaba! De tanto ler aqueles livros lá do quarto, ficou que até brincando bate o Visconde em ciência (LOBATO, 1988, p. 110).

Nessa breve definição sobre Dona Benta dada pela bonequinha em *Memórias da Emília* (também publicada em 1936), podemos salientar duas características muito desejadas, como salienta Paulo Freire, nos educadores: o modo “claro” de ensinar e a sua sabedoria. Já em 1931, quando Lobato publica *Reinações de Narizinho*, temos esse modo “claro” de Dona Benta contar suas histórias apontado por Pedrinho:

A moda de Dona Benta ler era boa. Lia “diferente” dos livros. Como quase todos os livros de crianças que há no Brasil são muito sem graça, cheio de termos do tempo da onça ou só usados em Portugal, a boa velha lia traduzindo aquele português de defunto em língua do Brasil de hoje; onde estava, por exemplo, *lume*, lia *fogo*; onde estava *lareira*, lia *varanda*. E sempre que dava com um *botou-o* ou *comeu-o*, lia *botou ele*, *comeu ele* --- e ficava o dobro mais interessante. Como naquele dia as personagens eram da Itália, Dona Benta começou a arremedar a voz de um italiano galinheiro que às vezes aparecia no sítio em procura de frangos; e para o Pinocchio inventou uma vozinha de taquara rachada que era direitinho como o boneco devia falar (LOBATO, 2004, pp. 106-107).

Na obra *Dom Quixote das Crianças*, na qual podemos, segundo Lajolo (2002, p.97), encontrar uma verdadeiro “projeto de leitura, de tradução e de adaptação”, Emília vai chamar a esse estilo de “clara de ovo” e é com ele que ela quer que Dona Benta dê início à leitura da história do herói da Mancha: “Nós que não somos viscondes nem viscondessas, queremos estilo de clara de ovo, bem transparentinho, que não dê trabalho para ser entendido” (LOBATO, 1988, p. 145). O texto de Lobato é uma tradução-adaptação da obra de Miguel de Cervantes para as crianças, como o próprio título já recorda. Na história, Lobato insere, como já fizera em outros textos, a turminha do Sítio como ouvinte e questionadora daquilo que eles não entendem com clareza. Para executar o papel de mediação, necessário nesse caso, a figura de dona Benta é trabalhada com maestria, por isso, a afirmação de Lajolo sobre ser o texto lobatiano um “projeto de leitura”. Vejamos como isso se dá e se aproxima das discussões que fizemos sobre o papel dos educadores progressistas a partir das ideias de Paulo Freire.

A obra se inicia com Emília desejosa por ver as figuras de Gustave Doré que ilustravam o texto cervantino. Para retirá-lo da alta prateleira onde se encontrava na biblioteca de dona Benta, ela pede ajuda ao visconde. Trazem uma escada, mas a boneca, mesmo assim, não consegue mover o colossal livro. O visconde sugere que façam uma alavanca. Emília aceita a ideia e consegue mover o livro. Entretanto, não consegue segurá-lo e ele despenca do alto da prateleira em cima do pobre visconde que fica completamente achatado. Ao sugerir a Emília o uso da “alavanca”, o visconde já nos lembra que a noção de alavanca fora dada, em algum momento, por dona Benta. Vejamos: “Dona Benta já explicou que a alavanca é uma máquina própria para levantar pesos. Com a alavanca o homem multiplica a força do braço, consegue erguer pedras e outras coisas pesadíssimas” (LOBATO, 1988, p. 138). É a primeira marca, no texto, da sabedoria de dona Benta a nós apresentada.

Na sequência, Emília é surpreendida por Tia Nástácia, que fica horrorizada com a cena do pobre visconde, mas Emília pouco se comove. Apenas recolhe o caldo da sabedoria que tinha saído do sabugo e avisa tia Nastácia que Pedrinho encontraria uma maneira de consertá-lo. Em seguida, Emília abre o livrão e começa a lê-lo. Logo na primeira página do romance se incomoda com os dois “as” de Saavedra, um dos sobrenomes de Cervantes, e corta um dos “as”, afinal, ela era inimiga da “tal ortografia velha coroca que complica a vida da gente com coisas inúteis” (LOBATO, 1988, p. 144). Essa fala da boneca nos remete a *Emília no país da*

gramática, obra publicada em 1934. Nela Lobato já demonstrava sua preocupação com o discurso dos professores de Língua Portuguesa e como eles ensinavam a Gramática. Vejamos uma fala de Pedrinho referindo-se à maneira diferenciada de a avó Benta tratar o ensino de tal assunto: “— Ah, assim, sim! —dizia ele [Pedrinho]. Se meu professor ensinasse como a senhora a tal gramática até virava brincadeira. Mas o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende” (LOBATO, 1988, pp. 9-10). Em carta a Anísio Teixeira (novembro de 1933), Lobato já anunciava sua empolgação com tal obra e, em especial, com a construção da personagem Emília, que terá a ideia de visitar o País da Gramática:

...Estou escrevendo *Emília no país da Gramática*. Está saindo estupendo. Inda agora fiz a entrevista de Emília, na qualidade de repórter do Grito do Pica-Pau Amarelo, um jornal que ela vai fundar no sítio, como o Venerabilíssimo verbo SER, que ela trata respeitosamente de Vossa Serência! Está tão pernóstica, Anísio, que você não imagina (NUNES, 1986, p. 95).

Vemos aqui, mais uma vez, um ponto de encontro entre as ideias de Freire e de Lobato no que se refere à preocupação com um ensino de conteúdos que fizesse sentido para o aluno e não que apenas o fizesse memorizar uma série de nomes absolutamente inúteis para a sua prática cotidiana, no nosso caso, da linguagem. Dona Benta, na citação anterior, se preocupa com um neto que saiba aplicar no seu dia a dia as questões gramaticais voltadas para a linguagem, buscando, nesse ensino da língua, a formação de seu neto, não sua alienação. Da mesma forma que Freire (1998), dona Benta despreza o ensino que arquiva conhecimento. Quanto à citação referente à carta de Lobato a Anísio Teixeira, vemos a preocupação do escritor em dialogar com um nome que se tornava referência, na época, em termos de política pedagógica. Alguém que compartilhava com Lobato as ideias de um ensino crítico que valorizasse o conhecimento de mundo do pequeno leitor.

Retornamos agora ao texto *Dom Quixote das crianças* para verificarmos como, de fato, Lobato constrói, nele, a figura de dona Benta e como essa personagem se aproxima das ideias freirianas sobre a figura do educador. Emília cortara o “a” a mais, segundo ela, de Saavedra, e começava a observar os desenhos de Doré quando dona Benta retornava de seu passeio. Tinha ouvido, da varanda, o barulho na biblioteca e, quando lá entrara, assustara-se com a bagunça que vira. A boneca colocara a culpa na tal da alavanca e no coitado do visconde. Dona Benta, entretanto, que já conhecia as artes de Emília, cravara-lhe os olhos esclarecendo-lhe que a desculpa não colara. À noite, a pedido da criançada, começa a ler o livro colossal e, logo na primeira página, descobre a arte de Emília de ter riscado um dos “as” de Saavedra. A boneca justifica o corte conforme já vimos em citação anterior. Todavia, dona Benta, que é uma senhora extremamente culta e preocupada com a formação das crianças, observa a Emília:

-- Mas você devia respeitar esta edição, que é rara e preciosa. Tenha lá as ideias que quiser, mas acate a propriedade alheia. Esta edição foi feita em

Portugal há muitos anos. Nela aparece a obra de Cervantes traduzida pelo famoso Visconde de Castilho e pelo visconde de Azevedo (LOBATO, 1988:, p.144).

Embora dona Benta não rejeite a ideia de Emília sobre a inutilidade da repetição da letra, ela faz questão de frisar o respeito à obra literária e à propriedade alheia. Isso é uma forma de educar as crianças para o mundo, mostrando-lhes, inclusive, a necessidade de respeito, antes de qualquer outra opinião, pelo objeto “livro raro” (afinal, era esse o livro que dona Benta tinha em mãos), em especial pela qualidade dos tradutores, de cuja importância ela falará, na sequência, para os pequenos ouvintes.

A leitura começa e, ao terminar o primeiro período, é interrompida pelas crianças que reclamam da dificuldade de se compreender a linguagem dos viscondes. Pedrinho até tenta mostrar que entendeu o período ouvido, mas se engasga com a expressão “galgo corredor”. Emília, sempre mais sincera e direta, afirma que nada entendeu e que se a linguagem da obra for toda como a de tal período, vai brincar de esconde-esconde com o rinoceronte. Para evitar que as crianças desanimem da leitura e para que elas possam conhecer um dos mais famosos clássicos da literatura universal e gostar da história, dona Benta toma a seguinte decisão:

-- Meus filhos – disse dona Benta –, esta obra está escrita em alto estilo, rico de todas as perfeições e sutilezas de forma, razão pela qual se tornou clássica. Mas como vocês ainda não têm a necessária cultura para compreender as belezas da forma literária, em vez de ler vou contar a história com palavras minhas (LOBATO, 1988, p. 145).

Todos ficam muito satisfeitos, pois já conheciam o estilo de Dona Benta contar histórias conhecido como “clara de ovo”. E assim, nada de sobreposição do culto sobre o inculto, ao contrário, a avó percebe a necessidade de usar uma linguagem que atinja a realidade de seus ouvintes. Isso, entretanto, não a impede de esclarecer a necessidade de, mais tarde, quando as crianças estiverem crescidas e forem leitores proficientes, retornarem ao texto dos viscondes. Vejamos:

-- É uma lástima – disse dona Benta – eu estar contando só a parte aventureira da história do cavaleiro da Mancha. Um dia, quando vocês crescerem e tiverem a inteligência mais aberta pela cultura, havemos de ler a obra inteira nesta tradução dos dois viscondes, que é ótima (LOBATO, 1988, p. 297).

Essa consciência da necessidade de retornar ao clássico, para compreender que um texto é assim chamado por todo seu conjunto constitutivo, incluindo nisso, a linguagem e o seu contexto histórico, faz de dona Benta uma “professora” altamente crítica e consciente de seu papel, naquele momento, de apenas contadora do enredo da história de Dom Quixote. Sobre essa questão, Lajolo (2002, p. 102) nos lembra que:

A relação de Dona Benta com a cultura é, assumidamente, uma relação mais complexa, mais aprofundada, mais antiga, e que assim se proclama sem falsos escrúpulos de um igualitarismo enganoso. O que parece sugerir que entre um iniciador de leitura e os iniciandos (ou entre um professor e seus alunos) não se deve estabelecer nenhum nivelamento por baixo.

E assim vemos dona Benta realizando as palavras de Freire (2006, p.18):

Parece importante, contudo, para evitar uma compreensão errônea do que estou afirmando, sublinhar que a minha crítica à magicização[sic] da palavra não significa, de maneira alguma, uma posição pouco responsável de minha parte com relação à necessidade que temos, educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes.

O tom de oralidade da história do cavaleiro da Mancha se estabelece no texto de Lobato. Capítulo após capítulo as crianças vão entrando na história e intervindo na narração para esclarecimentos de dúvidas frequentes não apenas em relação à linguagem, mas, em especial, ao estabelecimento de relações entre o contexto delas e o da história de Dom Quixote. A cada dúvida, dona Benta procura responder com exemplos à altura da compreensão da criança, respeitando o conhecimento de mundo delas, embora não deixando de dizer que uma melhor compreensão ocorrerá quando forem maiores e mais conscientes sobre as relações humanas. Isso faz referência à preocupação de Paulo Freire com a questão de a leitura do mundo proceder à leitura da palavra. As crianças são capazes de compreender o texto a partir das relações que estabelecem com o seu mundo e com os esclarecimentos necessários para isso. Vejamos o exemplo que segue:

Estava dona Benta nesse ponto da história, quando Narizinho se lembrou de perguntar por que razão nos livros velhos se fala tanto em barbeiros.

-- Estou com esta pergunta a lhe fazer há muito tempo, vovó. Parece que antigamente os barbeiros eram muito mais importantes do que hoje. Por que isso?

-- É, minha filha, que antigamente os barbeiros também funcionavam como médicos. O grande remédio da humanidade, durante muito tempo, foi a sangria – e os barbeiros, além de barbear os fregueses, também os sangravam quando adoeciam.

-- E por que foi esse remédio abandonado? – quis saber Pedrinho.

-- Simplesmente porque não curava. A ignorância dos nossos antepassados era maior que a nossa de hoje. Em matéria de medicina, então, eles praticavam verdadeiros absurdos, como esse de tirar o sangue dos pobres enfermos, como se no sangue estivesse o mal.

-- E isso durou muito tempo?

-- Durou, meu filho. Tudo que é errado dura muito. A humanidade é bem isso que a Emília vive dizendo. A história da humanidade não passa de história de horrores, estupidez e erros monstruosos. Hoje, por exemplo, olhamos com grande superioridade para os antigos, com dó deles, certos de que nossas ideias são certas e hão de durar sempre. Mas nossos bisnetos rir-se-ão das nossas ideias como nós nos rimos das ideias de nossos bisavós, e os bisnetos dos nossos bisnetos rir-se-ão das ideias dos nossos bisnetos – e assim até o infinito (LOBATO, 1988, pp. 221-222).

Nesse exemplo, vemos dona Benta esclarecendo a dúvida de Narizinho a partir de comentários de Emília, que tinha uma noção do mundo de horrores que era a humanidade. Explicar a questão partindo da ideia da bonequinha mostra, inclusive, como a avó respeitava a ideia alheia (mesmo que seja a de uma boneca!) e dela se aproveita para fazer a explicação mais próxima à realidade das crianças. Vemos em dona Benta a ideia de Freire (2002, p. 28) de que “[...] reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui”, mas sim compartilhado e, por isso, compreendido na práxis.

No transcorrer da história, as crianças se envolvem tanto com o narrativa que acabam por confundir realidade e fantasia, o que significa que dona Benta consegue, mesmo adaptando o enredo, fazer com que os pequenos gostem do texto. Pedrinho conta a experiência que teve de destruir o milharal de dona Benta, por acreditar ser um dos doze cavaleiros da história de *Carlos Magno e os Doze Pares de França* que ele tinha lido há algum tempo; Emília, envolvidíssima com Dom Quixote, assume a loucura do cavaleiro e acaba engaiolada, como o herói em sua história. Dessa cena, temos uma postura bastante humilde de dona Benta em reconhecer que tivera uma atitude incorreta com Emília. As crianças acham que a boneca pirara de vez e, ao afirmarem isso, Emília fica mais furiosa ainda e, ao espernear e dar pontapés na gaiola do sabiá, onde fora colocada para que sua loucura fosse contida, acabou por furar um dos pezinhos, deixando que uma porção de macela deles escapasse. Desesperou-se e rompeu em choro:

Dona Benta condoeu-se do estado da coitadinha.

-- Nós erramos, meus filhos, prendendo-a na gaiola do sabiá. Para as perturbações mentais a violência não é remédio. Vamos soltá-la e experimentar outro tratamento. Desça a gaiola, Pedrinho (LOBATO, 1988, p. 280).

O menino obedece. Emília continua a chorar até tia Nastácia vir costurar seu pezinho. Refeita do pé machucado, a boneca riu-se, feliz. Dona Benta finaliza: “-- Estão vendo? [...] Bastou que a tratássemos com humanidade para que a loucura se fosse embora. Venha, Emília, sentar-se no meu colo para ouvir o resto da história” (LOBATO, 1988, p. 280). A atitude de dona Benta retrata a consciência, de poucos educadores, a respeito da humildade de reconhecer um erro, demonstrando, inclusive, como a prática ajuíza um discurso, conforme

diria Freire (2006, p. 25): “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

Os exemplos dessas práticas de dona Benta são inúmeros, não apenas em *Dom Quixote das crianças*, bem como em várias outras obras infantis lobatianas. A preocupação com o domínio do conteúdo que vai passar às crianças está sempre presente e a escolha da linguagem também. Apenas para lembramos outro exemplo marcante da avó contadora de histórias, fazemos referência à adaptação de *Peter Pan*, publicada em 1930. Nela, Lobato já se vê às voltas com a construção da personagem dona Benta preocupada em levar a seus netos o conhecimento que dela solicitam. Querem saber quem é um tal Peter Pan, mas nem dona Benta sabia exatamente. Emília se assusta com a “ignorância” de boa velha e dona Benta percebe que precisa descobrir a obra. Encomenda o livro em inglês, o lê (era poliglota) e passa a contá-lo às crianças. Vejamos a cena em que, eufóricos esperam pela avó: “No dia seguinte, de tardinha, a curiosidade dos meninos começou a crescer. Às seis e meia já estavam todos na sala, em redor da mesa, à espera da contadeira” (LOBATO, 2002, p. 7). E quando a história está prestes a começar: “Viva vovó! [...] Viva a história que ela vai contar!” (LOBATO, 2002, p. 8).

Envolvida pela história que desconhece, mas conhecerá pela contação da avó, a platéia se estabelece e passa, assim como ocorre em *Dom Quixote das Crianças*, a interagir com a narrativa que é interrompida pelos pequenos, ora para fazer comentários, ora para sanar suas dúvidas. Mais uma vez, vemos dona Benta compartilhando de seus conhecimentos com seus ouvintes. Vieira (2008, p. 175), no artigo “*Peter Pan* lido por Dona Benta”, que discute a obra *Peter Pan*, aponta:

Podemos [...] perceber que Lobato, em sua obra infantil, mesmo ao reproduzir situações de narração oral de histórias, ressalta a importância do livro como princípio da cultura e fonte das narrativas. Quando dona Benta conta as histórias que leu, altera o *texto original* em função de sua *leitura*, das expectativas de sua platéia e da relação entre narradora e ouvintes (grifos da autora).

Dessa forma, dona Benta pode representar, para nós, a figura tão desejada na educação brasileira: a de uma boa educadora, consciente da necessidade de valorizar o conhecimento de seus educandos e ajudá-los, a partir disso, a se tornarem mais críticos e quererem ser-mais. Dona Benta reconhece em seus ouvintes, as crianças do Sítio, a curiosidade e a motivação pelo conhecimento e disso se apropria para aproximá-los da leitura, no nosso caso, de clássicos da literatura. Assim, ela faz jus às palavras de Freire em *Pedagogia da Autonomia*: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (1999, p. 28).

E assim, dona Benta, embora não seja construída uma personagem “professora” assume, dentro da saga infantil, um papel de avó-educadora democrática e consciente de seu papel na formação humana das crianças do Sítio. Ao final de *Dom Quixote das Crianças*, Emília fica

tão envolvida pela magia que emana da contação de dona Benta que se nega a aceitar o fim da história da obra de Cervantes e, conseqüentemente, da morte do herói Quixote. Para ela, ele estará sempre vivo, afinal, como poderia morrer, se Dom Quixote era imortal? “Dona Benta ouvia aquilo e ficava pensativa”! (LOBATO, 1988, p. 305), confirmação de que, no Sítio do Picapau Amarelo se praticava uma educação libertadora.

Referências

ACIOLI, S. *Aula de leitura com Monteiro Lobato*. São Paulo: Biruta, 2012.

CAVALEIRO, E. *Monteiro Lobato: vida e obra* (2 tomos). 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

DEBUS, E. *Monteiro Lobato e o leitor, esse conhecido*. Itajaí: UNIVALI; Florianópolis: UFSC, 2004.

FREIRE, P. *Educação e Mudança* (trad. De Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin). 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (Coleção Leitura).

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. 48 ed. São Paulo: Brasiliense: 2004.

_____. *Peter Pan*. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. *Dom Quixote das Crianças*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

_____. *Memórias da Emília*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

_____. *A Barca de Gleyre: Quarenta anos de correspondência literária entre Monteiro Lobato e Godofredo Rangel* (2 tomos). São Paulo: Brasiliense, 1968.

UMA LEITURA FREIRIANA DE DONA BENTA, EM *DOM QUIXOTE DAS CRIANÇAS*, DE MONTEIRO...

NUNES, C. (org.) *Monteiro Lobato e Anísio Teixeira: o sonho da educação no Brasil*. São Paulo: s/ed, 1986.

TODOROV, T. *A literatura em perigo* (trad. Caio Meira). Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VIANNA, A; FRAIZ, P. (org.). *Conversa entre amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: FGV/Cpdoc, 1986.

VIEIRA, A. S. *Peter Pan* lido por Dona Benta in LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (org.). *Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil*. São Paulo: UNESP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

AS TRANSFORMAÇÕES DO LIVRO NO ESPAÇO VIRTUAL: O CASO DA COLEÇÃO DE ROMANCES CLÁSSICOS HISTÓRICOS

Patrícia Aparecida do Amparo

As alterações da cultura associada aos livros impressos e as (re)configurações destes últimos no espaço virtual geram discussões sobre efeitos e repercussões de um suporte de leitura em outro (CHARTIER,1999). Ainda que existam discursos que associem o final da cultura ligada aos livros impressos em função do surgimento da leitura virtual, é preciso considerar que diversas maneiras de ler e lidar com os livros convivem em um mesmo momento histórico (CHARTIER, 1999). Assim, investimos na relação existente entre os modos de apropriação dos livros impressos no espaço virtual. Analisamos como a coleção de romances *Clássicos Históricos* é (re)configurada em cinco *blogs* criados por leitoras de romances sentimentais.

A referida publicação é comercializada pela editora *Nova Cultural* desde 1993. Destinados pela editora ao público feminino e popular, os romances são traduções a partir do inglês, vendidos em bancas de jornal. Os enredos são ambientados no século XIX, apresentando histórias de amor problemáticas, organizadas segundo um padrão de cobertura constante (OLIVERO,1999). Essa publicação se insere em meio a outros romances sentimentais destinados às mulheres, o que no caso brasileiro se remete a uma história que tem início com as traduções do francês, publicadas no século XIX e atingem os romances distribuídos em banca de jornal a partir do século XX (LAJOLO & ZILBERMANN, 1996; MORAIS, 2002; REIMÃO, 1996).

Impresso constante entre as práticas femininas de leitura e sociabilidade, os romances sentimentais prestaram-se, também, a uma apropriação no espaço virtual, o que atestam os *blogs* destinados à coleção *Clássicos Históricos*. Estes *blogs* são criados e mantidos por leitoras da referida publicação e parecem constituir um espaço privilegiado para que sejam articuladas representações sobre as práticas de leitura modelares associadas aos romances sentimentais. Para constituirmos nossa análise utilizamos os seguintes *blogs*: *Meus romances*, em que Cat Toledo divulga os livros que leu e gostou, colocando-se na posição de mediadora entre os romances sentimentais e as leitoras; *Adoro Romances*, definido como um acervo virtual de livros, onde há grande quantidade de indicações literárias; *Casa dos livros de Romance*, cujo objetivo é a venda de livros de romances, partindo de um sebo físico; já *Nossos romances* tem um caráter mais oficial, pois, apesar de ser mantido por Lili, uma pedagoga de 34 anos que dá dicas de leitura sobre os romances sentimentais da *Nova Cultural* e de muitas outras editoras, tem parcerias com as editoras para a produção de resenhas sobre os lançamentos; *Literatura de Mulherzinha*, dedicado também à divulgação de comentários sobre os romances lidos e a recomendações de leitura; por fim, *Cata livros Romances*, também criado por uma leitora, Drica, divulga notícias sobre os romances sentimentais com especial atenção à editora *Nova Cultural*.

A função dos *blogs* para a elaboração das práticas de leitura

Os *blogs* são ferramentas virtuais por meio das quais as pessoas podem criar um espaço individual para a escrita sobre qualquer assunto que lhes agrade (GARBIN, 2003). Logo, o *blog* se aproxima do diário, no sentido em que ambos podem dar a ver um ponto de vista pessoal a respeito de assuntos que podem ser cotidianos. Nesse sentido, poderíamos dizer que o *blog* nada mais é do que outro modo do indivíduo moderno dar notícias de e construir sua subjetividade (ALBERTI, 1991). A novidade recairia, portanto, no fato de que tudo aquilo que se escreve sobre si na *internet* pode ser lido e comentado por qualquer pessoa (MUZART, 2000).

Levar em conta a característica do blog e seus conteúdos nos estudos relativos à leitura torna-se um esforço significativo porque nesse ambiente, ao falarem a partir de uma perspectiva pessoal, as mulheres dão a ver suas apropriações dos livros. Ao mesmo tempo, nos *blogs* vemos serem estabelecidos os *paradigmas* de leitura dessa comunidade de leitoras (CHARTIER, 1991). Acreditamos que, ao falarem sobre os livros, as mulheres estão fornecendo imagens de leitura que servem como base para a construção de suas práticas, sempre em espaço de tensão entre as *táticas* das leitoras e as *estratégias* da editora (CERTEAU, 1994).

Esse esforço das leitoras nos mostra os modos como estas (re)articulam os livros no ambiente virtual, quando podemos notar formas de sociabilidade dadas em espaço eletrônico. Escrever um *blog* significa se apresentar, contar sobre sua intimidade e, mais, opinar e discutir sobre ela; nesses espaços também se desenvolvem sistemas destinados a criar amizades, reais ou virtuais, e verdadeiras comunidades de pessoas interessadas nos mesmos assuntos.

Considerações finais: o livro no espaço virtual

A grande quantidade de *blogs* criados principalmente por leitoras de romances sentimentais, além de *sites* e comunidades que tratam de assuntos relacionados aos livros femininos, permitem-nos notar que, na *internet*, ocorre a fluidificação da mensagem veiculada nos livros em várias outras linguagens informacionais que circulam e provocam redes de relações mais complexas nas quais as leitoras também se encontram. A fluidificação do objeto literário na *internet* se pode perceber, por exemplo, pela existência de *sites* cujo assunto principal são os modelos que posam para as capas dos livros (<http://www.romancebookcovers.com>). Esse elemento é muito importante para que as leitoras escolham os títulos que irão comprar, por exemplo, e para a compreensão do livro, pois, por conter a única imagem do volume, produz um *protocolo de leitura* para a interpretação dos volumes. Na *internet*, entretanto, esse elemento ganha independência, tornando-se objeto de culto isoladamente, descolando-se de sua significação relativa ao volume que pretende cobrir e à coleção de que faz parte. O mesmo ocorre com coleções inteiras e autoras, que ganham páginas e espaço próprio em *blogs*.

Esse é, em grande medida, o tipo de leitura e de relação com as informações próprias do hipertexto e da linguagem da *internet*. Notamos, assim, que a informação obtida pelo

impresso se transformar em *bit*, isto é, a menor unidade de informação que pode ser armazenada e transmitida na *internet*. Resulta disso que tudo aquilo transmitido nessa última deve caber em *bits*, que produzem uma nivelção e, conseqüentemente, ausência de hierarquia da mensagem veiculada (WERTHEIN, 2000). Assim, a mensagem transmitida pelo livro, que organizava as relações de significado e hierarquia entre as informações da capa, autora, coleção, com vistas à produção de um sentido é desmontada, dando origem, na *internet*, a redes fluidas por onde podem transitar as leitoras, ao mesmo tempo em que elas também criam outras tantas redes e disputam a ocupação desses espaços. Essas relações complexas entre as pessoas e as informações é o que caracteriza a *lógica das redes*, que, para Jorge Werthein (2000), define nossa sociedade.

Além de se relacionarem com aspectos relativos aos elementos impressos dos volumes, no espaço virtual, possíveis sentidos atribuídos aos livros também se descolam destes e ganham espaço próprio. Por exemplo, pelo nome dado aos *blogs*, notamos que eles ficam entre dois campos de aproximação com suas possíveis usuárias a partir de possíveis apropriações dos livros. Por um lado, procura-se investir na identificação entre as leitoras, como *Meus Romances*, *Nossos Romances* e *Adoro Romances*, o que enfatiza o papel do livro como ensejo para a criação de grupos em torno deles. Nesses casos, são pessoas que apresentam suas impressões sobre os livros afirmando suas posições sobre eles, como adorá-los ou uma relação muito próxima que quer ser dividida com outras pessoas. Essa é uma característica do *blog*, como explicamos anteriormente, apostando na ideia das leitoras fazerem parte de uma mesma comunidade. Por outro lado, investe-se também na transmissão de símbolos e valores que definem o feminino em nossa sociedade, sentidos estes explorados pela coleção. Assim, existem os *blogs* que se chamam *Livro água com açúcar* e *Literatura de mulherzinha* que produzem um diálogo com certo discurso que circula pela sociedade segundo o qual os romances sentimentais femininos corresponderiam a uma literatura facilitada, repleta de sentimentalidades, destinada a preencher a vida das mulheres. Ao aceitar esse discurso, criam-se espaços virtuais com vários ícones que lhe definem, por exemplo, a existência de corações, a cor rosa, os batons, entre outros.

Referências

ALBERTI, V. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol.4, n.7, 1991.

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

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GARBIN, E. M. Cultur@s Juvenis, Identid@des e Internet: Questões atuais. *Revista Brasileira de Educação*. N.23, pp 119-135, mai/jun/jul/ago, 2003.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

MORAIS, M. A. C. Leituras de mulheres no século XIX. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MUZART, Z. L. Do navegar e de navegantes. IN: MIGNOT, Ana Chrystina; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa S. (orgs.) *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2001.

OLIVERO, I. *L'invention de la Collection*. Paris: Éditions de La Maison des Sciences de l'homme, 1999.

REIMAO, S. Mercado Editorial Brasileiro 1960-1990. São Paulo: ComArte, 1996.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000

AVALIAÇÃO EM LÍNGUA MATERNA: O QUE REVELAM AS PROVAS APLICADAS NO 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Maria Machado Silva¹

O ensino de língua materna traz como eixos orientadores do seu ensino a leitura, a produção de textos orais e escritos e a análise linguística. Segundo o Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), este último eixo procura levar a uma reflexão sobre a língua, para tanto, deixa de valorizar o ensino de língua materna pautado na gramática tradicional e passa a colocar o texto em lugar de destaque, tomando-o como objeto de estudo.

Essa nova forma de refletir sobre o ensino de língua portuguesa passa a ser denominada de análise linguística que traz, embutida, uma crítica ao ensino voltado para a memorização de regras e nomenclaturas, colocando o texto como norteador do ensino de língua com o objetivo de formar o leitor e escritor eficiente, como enfatizado por autores como Antunes (2007), Rossi (2009), Geraldi (1997), Beserra (2007). Estudos nesta área mostram que o ensino da gramática sozinho, calcado no treino de regras e nomenclaturas gramaticais, não é suficiente para a formação de bons leitores e escritores. Desta forma faz-se necessário, aliar os três eixos básicos do ensino de língua: leitura, produção de textos e análise linguística para se obter melhores resultados.

O estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, que segundo Bortoni-Ricardo (2008), procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Teve como objetivo analisar os conteúdos privilegiados no momento da avaliação de língua materna de 8 turmas de 4º e 5º ano de 4 escolas da rede pública do município de Catalão-Go.

As análises, realizadas a partir de 34 amostras de avaliações aplicadas pelas oito professoras, mostram que em 26 amostras, as professoras utilizaram texto e interpretação de texto na primeira parte da prova e gramática na segunda parte. Quatro avaliações, além do texto, interpretação de texto e gramática, trouxeram uma proposta de produção de texto. Apenas uma das professoras não avaliou gramática nas suas provas (04 amostras no total).

A partir dessa análise, percebemos que a maioria das professoras (7 delas) trabalha numa perspectiva da gramática tradicional que prioriza o ensino de regras e nomenclaturas e traz em segundo plano o trabalho com o texto.

Em 26 amostras analisadas, o que se percebe é a estrutura com texto e interpretação de texto e gramática, que as professoras chamam de gramática contextualizada, ou seja, utilizam o texto para retirar questões de gramática.

Retire do texto 4 palavras trissílabas e separe as sílabas das mesmas. (Professora Lúcia 4º Ano)

Retire três substantivos próprios e comuns presentes no texto. (Professora Priscila 4º Ano)

¹ Mestranda em Educação pelo PPGEDUC, Universidade Federal de Goiás, Catalão, Goiás. E-mail: patriciamariamachadosilva@gmail.com

Quadro 01 – Elaboração própria a partir da análise das avaliações.

Esta forma de trabalhar o texto para retirar questões gramaticais é uma prática que contraria as orientações colocadas pelo PCN (1997), quando o documento enfatiza que o texto não deve ser utilizado como pretexto para se trabalhar questões gramaticais. Essas questões não levam o aluno a fazer inferência, nem a perceber o gênero do texto, estão preocupadas apenas com o reconhecimento do que está na superfície do texto, e com a memorização da nomenclatura gramatical.

Além dessas questões gramaticais que são retiradas do texto, as 30 amostras analisadas, também trazem questões de gramática que não utilizam o texto como referência como nos exemplos:

Ex. 01- (Professora Angelita 4º Ano): Separe as sílabas das seguintes palavras:

a)Espirrou

b)Barulho

c)Aproximou

Quadro 02 – Elaboração própria a partir da análise das avaliações.

Essas questões gramaticais, portanto aparecem como privilegiadas no momento da escolha do professor, estão em maioria, e são voltadas para a percepção das normas gramaticais.

Nesse sentido, como ressalta Antunes (2007) permanece, no ensino, a perspectiva reducionista, do estudo com ênfase em uma nomenclatura gramatical calcada na palavra e na frase, descontextualizadas do texto e do contexto em que se inserem. Foi observado em 4 amostras, propostas de produção de texto, mas que não continham propósitos comunicativos claros, ficando vazias de significado para o aluno. 26 amostras trouxeram questões de interpretação que cobravam informações superficiais sobre o texto.

No que se refere à avaliação da leitura, segundo Beserra (2007), uma boa atividade de compreensão leitora deve:

Em primeiro lugar promover a análise de aspectos relevantes do texto. Além disso, a sua formulação deve ser clara o suficiente, para prescindir de maiores esclarecimentos. Deve também permitir que, para respondê-la, o aluno exercite a análise, a argumentação, a síntese, através da expressão oral ou escrita. (BESERRA 2007, p. 55)

Entretanto as avaliações analisadas, a maioria delas (30 amostras) das 34 analisadas, estão todas voltadas para o ensino da gramática tradicional. Nesse sentido, há uma grande necessidade de reformulação em relação ao pensamento e atualização de conhecimentos sobre estudos feitos na área de língua materna como a proposta mais atual que trabalha a análise linguística, entendida como a atividade que deve levar os alunos a perceber os recursos utilizados nos textos, tanto dos que ele lê quanto dos que escreve, com o objetivo de ampliar seu conhecimento sobre a língua escrita.

A maioria das avaliações analisadas trouxe textos curtos e com poucas questões de raciocínio. Com exceção das avaliações aplicadas pela professora (Dilma 5º Ano) (04 amostras) que não trouxe parte gramatical, nem produção de texto, mas trouxe textos mais longos e questões de interpretação que levam o aluno a desenvolver o raciocínio. Veja alguns exemplos retirados das suas avaliações .

Se a professora oferecesse um sonho todos os dias Zezé aceitaria? Porque? (Professora Dilma 5º Ano)
Porque ele se considera o menino mais rico do mundo se nunca teve brinquedos? (Professora Dilma 5º Ano)

Quadro 03 – Elaboração própria a partir da análise das avaliações.

Sobre a utilização do texto nas avaliações de Língua Materna, Bezerra ressalta que:

A avaliação como parte integrante do trabalho docente, deve sim, incluir a verificação da capacidade de leitura do aluno. Precisamos saber se o aluno compreende o que lê porque isso é relevante para a vida em nossa sociedade letrada e porque, como professores temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos. As representações do mundo se manifestam em textos, então compreender textos é compreender o mundo, embora essa não seja a única maneira de fazê-lo, produzir textos, é manifestar-se sobre o mundo, mesmo que haja outras formas de exprimir-se. (BESERRA 2007, P. 49)

Nesta perspectiva, Beserra (2007) enfatiza que o texto é de suma importância na vida do aluno pois é uma forma universal de se expressar e de compreender o mundo, por esse motivo o professor deve avaliar a capacidade de leitura do aluno para saber como ele entende o mundo.

Quanto à compreensão leitora, Beserra (2007) enfatiza ainda que o professor deve propor atividades de formato variável, com possibilidades de respostas curtas ou mais longas, que permitam ao aluno a reflexão sobre a coerência global do texto. As questões que envolvem título e organização do texto costumam atender esse critério, porque ajudam a identificar os tópicos e argumentos principais, levando o leitor a formular hipóteses. Outra forma produtiva no trabalho com o texto é questões que identifiquem o gênero do texto, pois, conforme ressalta Kleiman, “o reconhecimento do gênero fornece uma chave para a interpretação do texto”. (KLEIMAN, 1999,p.63)

A autora explica que:

Pode se dizer que os próprios textos fornecem os contextos necessários para a sua interpretação. Pelo fato de conhecermos o gênero de antemão, determinamos o que buscar no texto que está atualizando o gênero. E isso é determinado pela nossa experiência anterior de leitura. (KLEIMAN, 1999,p.63)

Na análise feita às provas elaboradas pela professora Dilma observamos que ela procurou atender a todos esses critérios no momento de elaborar as questões de interpretação de texto. Por outro lado, nas avaliações não foram colocadas questões voltadas para a produção de texto e nem para a análise linguística. Com isso percebe-se que não houve a preocupação em avaliar o estudo da língua como um todo.

As discussões aqui apresentadas, apontam que as atividades de avaliação praticadas na escola não se articulam com o estudos que colocam o texto no centro do processo de ensino/aprendizagem de língua materna. Deste modo há que se ressaltar a necessidade que seja realizado nas escolas um trabalho mais efetivo no que se refere ao estudo do texto e a análise linguística.

Referências

ANTUNES, I. Gramática: uma área de muitos conflitos. In: **Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedra no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

BESERRA, N. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, B; e SUASSUNA, L. (orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

BORTONI-RICARDO, S, M. **O professor pesquisador: introdução á pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: 1997

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Â. & MORAES, S. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ROSSI, M, A, L. **Gêneros Textuais e Escolarização**. Brasília: UNB, 2009.

A LEITURA DE NÓS: UM OLHAR SOBRE A ESCRITA INDÍGENA

Patrícia Regina Vannetti Veiga¹

Este texto fará uma breve reflexão sobre as práticas de escrita indígena, a partir da definição de leitura de Ezequiel T. da Silva em seu livro *Leitura e realidade brasileira*, para ele, a leitura é:

(1) uma habilidade humana que permite o acesso do povo aos bens culturais já produzidos e registrados pela escrita. (2) um dos meios mais práticos, ao lado da palavra oral, de que o povo pode lançar mão a fim de comunicar e fazer valer as suas ideias, interesses e aspirações (SILVA, 1983, p. 12).

Iniciaremos a nossa reflexão com um exemplo do blog intitulado *Os guarani-mbyá*, em que foi escrita a história do chimarrão por Vherá Poty, a postagem assim se inicia: “Eu serei a força da linguagem dessas pessoas”, logo em seguida, descreve a situação dele sentado em volta da fogueira, conversando com um *xeramõi* (literalmente “meu avô”), a partir disso surge a vontade de registrar a conversa em um livro: “Vou tentar transmitir através da escrita um pouco de seus ensinamentos. Uma das sagradas histórias contadas foi sobre o porque do chimarrão² em nossas vidas. Qual a sua origem, importância e significado?”.

Estes conhecimentos, importantes para os guaranis, representam a memória do povo sobre a origem desta prática e, conseqüentemente, do por que dela ser realizada até os dias de hoje; são palavras coletivas, conhecidas e praticadas por todos. Talvez, hoje em dia, nem todos conheçam a história da sua origem, principalmente os mais novos, mas são conhecimentos que circulam pela boca e ouvidos dos guaranis, e agora, pelos olhos que leem. Existem diferenças entre o modo de apreensão do conhecimento nas suas formas orais e escrita. De acordo com Silveira (2011), para os Desana do Alto Rio Negro (AM), existe uma diferença entre a percepção que na língua eles chamam de *inyamahsíri* (ver e saber) e de conceber, que eles chamam de *pemahsíri* (ouvir e saber). Ou seja, quando lemos, usando a visão, temos acesso à capacidade de percepção, mas quando ouvimos, podemos conceber.

A literatura indígena, em geral, está associada à arte da palavra oral, usando a linguagem escrita para recriar as histórias contadas e transmitidas de geração em geração. Existem vários tipos de narrativas orais indígenas; mitológicas ou cosmológicas, que explicam sobre as origens dos seres e das coisas; as históricas e pessoais, que são biográficas, contam histórias do lugar ou descrevem as práticas culturais. Existem ainda as narrativas pedagógicas que, segundo o educador baniwa Miguel Piloto, são “Histórias que tem que tirar pra ti fazer, aprender”, portanto, a história é viva, para ser feita e aprendida.

¹ Pedagoga e antropóloga, mestranda em Linguística; UNICAMP; Campinas/ SP.

E-mail: cica_vannetti@yahoo.com.br.

² Chimarrão é uma bebida – composta por uma cuia, uma bomba, erva-mate e água morna - comum dos povos indígenas do sul da América do Sul.

O mesmo educador narra uma dessas histórias, que aqui a resumo da seguinte maneira: Um homem gostava de pegar saúva, tinha uma, dentre os vários tipos, que voava à noite, chamada *piki*. Ele foi até a caatinga (lugar sem mato) para pega-las. Mas o curupira já vivia lá e costumava comer estas saúvas. Avisaram, 'lá já vive o dono da mata, o curupira'. Quando o homem estava esperando a revoada, começou a ouvir gritos do curupira (-uhhh), esperou, ficou com medo, estava muito escuro para sair correndo (naquele tempo não tinha lanterna). O curupira cabeludo foi se aproximando, até chegar perto do homem, que ficou deitado com o braço para frente. O curupira pensou que ele era um queixo cumprido, começaram então a brigar, o curupira estava o matando, quando ele teve a idéia de queimar o curupira, que saiu em disparada na direção do igarapé. Assim, o homem conseguiu fugir, mas aprendeu a não mais mexer no que não era dele.

Essa história, quando narrada oralmente, utiliza o contexto da fala (lugar onde essa história aconteceu, a ilustração do tipo de saúva) e toda uma performance: gestos (por exemplo, do que o homem fez com o braço para enganar o curupira, que pensou ser um queixo cumprido), sonoplastia (sons da mata, da briga e da caça), interlocução com o ouvinte (que pergunta, fica com medo), entre outros elementos. Como a escrita pode incorporar esses elementos da narratividade oral na sua composição? Algumas experiências trabalham com a composição de textos coletivos - diversas pessoas ouvem diferentes narradores contando a mesma história, através de uma pesquisa, e depois, escrevem a várias mãos, trazendo uma dinâmica no texto escrito similar a fluidez da oralidade -, composição de um texto que utiliza diferentes marcadores (marcas da oralidade, como "Dizem que", "Em certo tempo") -, formas discursivas diferenciadas - por exemplo, sem a linearidade do começo, meio e fim - e uma escrita e vocabulários comuns da fala.

A arte de narrar se transforma quando é escrita, porém, são recriações, reformulações, que levam em conta as ideias de circulação e comunicação oral dos saberes indígenas, desenvolvendo, assim, uma nova tradição escrita. Geraldo Andrello (2008: 9), antropólogo envolvido no projeto da "Coleção narradores indígenas do Alto Rio Negro" traz uma questão interessante a este respeito; a preparação manuscrita de um livro, além de corresponder a um processo intenso de reflexão e pensamento, permite que o conhecimento seja revelado. O autor conclui que o uso recente da escrita não é apenas para preservar a memória ou pleitear propriedades de conhecimento, mas sim um novo meio para atualizar as antigas formas de subjetivação, que antes eram realizadas através de rituais, mas que agora mantém a sua continuidade nas formas de publicação e de narração escrita das histórias. Segundo Silva (1983), mesmo autor do início deste artigo:

A leitura vem a ser um dos instrumentos para o conhecimento e transformação da memória, isto é, das ideias, instrumentos e técnicas produzidas e conservadas pelo homem, ela auxilia na compreensão do presente e do passado e prevê a transformação futura (SILVA 1983 p. 22).

Portanto, o registro e recriação das histórias tradicionais pela escrita podem representar esta aproximação da vida atual com a memória ancestral. Uma vez que a escrita incentiva a

reflexão e a transmissão das ideias, interpretações do mundo e práticas culturais tradicionais nos contextos contemporâneos, por meio de uma nova técnica. A escrita nas sociedades orais promove um novo caminho de acesso e atualização da cultura, quando são escritos por aqueles que vivem imersos na cultura e escrevem, de maneira própria, as explicações do mundo, as histórias e as situações vividas, em alguns casos, reelaborando as estruturas e formas textuais.

Historicamente a escrita se institucionalizou aos povos indígenas, seja por meio dos missionários, por necessidades oficiais ou por agentes externos. Podemos dizer que atualmente ela vem ganhando um uso coletivo, se tornando um suporte físico para as formas de transmissão dos conhecimentos (Netto, 2008, p.31). Portanto, a escrita desempenha uma nova função social e cultural nos povos indígenas, por meio de rupturas e continuidades nos diálogos entre os conhecimentos ocidentais e tradicionais.

Concluindo, os indígenas utilizam a escrita para fazer circular os seus bens culturais entre as gerações, a relacionam com a palavra oral das narrativas, enquanto formas de comunicação que caminham juntas no aprendizado e reafirmam as suas práticas culturais por meio dela. Portanto, os significados dessa escrita estão associados ao conceito de leitura de Silva (1983), pois ela tem como característica ser uma escrita produzida com uma preocupação na leitura/ no leitor (ouvinte) e na transmissão de seus conteúdos. Assim, a escrita dos povos de tradição oral pode nos levar a refletir mais profundamente sobre os significados da leitura e da escrita (produção textual) enquanto práticas sociais para a continuidade cultural, diminuindo as distâncias entre escritor/livro/leitor.

Referências

ANDRELLO, Geraldo. 2008. **Narradores Indígenas do Rio Negro** [ou antropologia “faça você mesmo”]. MS.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje**. Brasília: Coleção educação para todos, 2006.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus. **O índio a leitura e a escrita. O que está em jogo?** Campinas: Cefiel/Unicamp/Ministério da Educação/Governo Federal, 2005.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2007.

D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB/ Mercado das Letras, 1997.

ERNST, Aracy; FUNCK, Susana B. (orgs.). **Escrita e oralidade: questões e perspectivas**. Pelotas: Educat, 2007.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Mairi revisitada: a reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi**. São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZIBBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998 (2º edição).

MOLLIER, Jean – Yves. **A leitura e o seu público no mundo contemporâneo. Ensaio sobre história cultural**. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

NETTO, Waldemar Ferreira. **Tradição oral e produção de narrativas**. São Paulo: Paulistana Editora, 2008.

OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.
ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Campinas: Papyrus, 1998.

SILVA, Ezequiel T. **Leitura e democracia. Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVEIRA, Diego Soares. **Redes sociotécnicas, práticas de conhecimento e ontologias da Amazônia: tradição de saberes no campo da biodiversidade**. Tese de Doutorado, UNB, 2011.

Blog **Os guarani-mbyá**. Projeto fotográfico. Disponível em:

< <http://osguaranimbya.com.br/?m=201305> > Acesso em 13 de maio de 2014.

INCENTIVO À LEITURA COMO PRÁTICA EXTENSIONISTA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA: O CASO DO PROGRAMA NACIONAL DE INCENTIVO À LEITURA (PROLER)

Patrícia Verônica Nascimento Dias Fernandes¹

O que importa não é que os alvos sejam ou não atingíveis concretamente na sua sonhada integridade. O essencial é que nos disponhamos a agir como se pudéssemos alcançá-los, porque isso pode impedir ou ao menos atenuar o afloramento do que há de pior em nós e em nossa sociedade.

Antônio Cândido

Introdução

A situação da leitura no Brasil é insatisfatória, configurando uma questão cultural, de hábito e vivência. Embora seja difícil tornar um adulto não leitor em leitor, é fácil tornar uma criança em leitora. Associado à formação cultural do povo brasileiro, as ações de incentivo a leitura também se esbarram na falta do comprometimento com os resultados, na carência de verbas e também na descontinuidade das ações. É com base neste pensamento que existem tantos estudantes e estudiosos desenvolvendo estudos sobre esta temática: leitura no Brasil, em suas variadas vertentes.

E é nesta perspectiva, que este estudo foi desenvolvido no mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. O qual teve como objetivo apresentar os pontos de convergências e divergências dos comitês do Proler nas universidades públicas estaduais da Bahia que os abrigam, a saber: UNEB², UESC³ e UESB⁴. Trata-se, portanto de um estudo de caso, mais especificamente de multicasos.

O sistema público de ensino brasileiro tem pautado o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a promoção do livro e da formação de leitores. Embora, geralmente o contato inicial com a leitura aconteça no ambiente escolar, é justamente fora dele que se percebe o impacto da precariedade da leitura no Brasil. Isso se dá pela própria formação da sociedade brasileira, no seu processo histórico de exclusão de milhares de pessoas da educação básica.

Somando-se a isso Peres; Gonçalves (2005) chamam atenção que:

¹ Bibliotecária; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Cruz das Almas, BA. patricia.fernandes@ufrb.edu.br

² Universidade do Estado da Bahia

³ Universidade Estadual de Santa Cruz

⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Os discursos sobre leitura, a forma e os modos pelos quais vão sendo construídos histórica e socialmente as oscilações entre o que é dado como valor, as disputas de poder, dentre outros aspectos, potencializa vislumbrar como isso se traduz ou não se traduz em projetos e programas para a leitura, formação de leitores e acesso ao livro (PERES; GONÇALVES 2005, p.06).

Assim é necessário um conjunto de políticas para propor e garantir que nossos jovens e adultos continuem lendo e estudando, garantindo assim a existência de livros em todas as residências do país, dando maior ênfase, às da população mais pobre.

Jesus (2007) destaca que:

A implantação de Bibliotecas em comunidades é necessária e urgente, sendo uma das ferramentas fundamentais na batalha para tornar o Brasil uma nação letrada, além de transformar vidas e conquistar resultados surpreendentes. (JESUS, M. S. de, 2007, p. 02)

Nos últimos anos foram desenvolvidas políticas públicas de incentivo a leitura, afim de, promover mudanças culturais, com o intuito de melhorar o desempenho dos leitores e a formação de uma sociedade mais crítica e igualitária.

As ações de políticas públicas de incentivo a leitura, tem como fundamento despertar em todos os envolvidos, a consciência da importância política, social e cultural da leitura, pois, é a partir desta prática que se constrói o conhecimento, e este se dá no sujeito através da significação (apropriação). Entretanto, para que isto ocorra é necessário que a informação esteja vinculada aos contextos e experiências do leitor. Embora este processo seja lento, reflexivo, individual, seus resultados são facilmente visíveis e coletivamente compartilhados.

Sendo a leitura condição indispensável para que o homem se relacione, não ler, significa ficar fora das condições necessárias para interagir com o mundo e se o indivíduo não interage, ele não incorpora as exigências estabelecidas pela sociedade para agir de forma crítica com o mundo que o cerca.

De acordo com McLuhan, (1969) a sociedade humana vivenciou três culturas: a oral, a tipográfica e agora a eletrônica, incidindo características próprias a cada sociedade cultural e graças a leitura e a escrita as sociedades tornaram-se independentes de limitações do tempo, do espaço e da memória humana por meio dessa atividade complexa. Assim, o processo cognitivo circunscrito em uma interioridade social, a leitura pode ser vista como um processo cultural que, não independente de processos decodificacionais e recodificacionais, não tem existência ou significância sem interpretação e reflexão da manifestação da linguagem.

Na perspectiva brasileira Silva; Silva (2006) apresenta o status quo em que se encontra o debate sobre a leitura no Brasil:

No que concerne à leitura, a demanda de maior relevância hoje não é o incentivo às práticas que não se efetivam, e sim de a atenção ao como se lê, haja vista que o Brasil, avaliado por órgãos da UNESCO, além de não passar

do nível 1 em letramento em leitura, ainda ocupa uma posição desfavorável no ranking de proficiência. (SILVA; SILVA, 2006, p. 10)

A capacidade de ler é indispensável à realização pessoal, sendo que o progresso econômico e social do país depende do acesso que seu povo tem ao conhecimento que são transmitidos através da leitura. Britto (1999) destaca que:

(...) a leitura é "um ato de posicionamento político diante do mundo". Desse modo, é importante que o indivíduo tenha consciência sobre o processo de leitura, pois assim poderá se colocar frente às afirmações trazidas no texto, não as tomando como verdades absolutas, mas como produto. Vale lembrar que o não conhecimento do caráter político do ato de ler não extingue esse componente, mas pode levar a uma espécie de mitificação da leitura e dos textos impressos. (BRITTO, 1999, p.84),

Um dos maiores responsáveis pela precariedade da leitura no Brasil é a fragilidade e da desarticulação das ações desenvolvidas, além das descontinuidades e rupturas das gestões administrativas e também pela burocracia.

Programa Nacional de Incentivo a Leitura – PROLER

No Brasil a situação da leitura é precária, o que estimulou em 1992 a criação do Proler – Programa Nacional de Incentivo a Leitura, institucionalizado por meio do Decreto nº 519 de 13 de maio, (BRASIL, 1992) com o objetivo de formar leitores nos espaços sociais. O Proler sempre reconheceu a importância da leitura para a construção da cidadania, pois, formar leitores significa formar cidadãos.

Nos primeiros quatro anos, o Proler delineou-se como experiência executiva de uma política nacional de leitura, criada para responder a uma questão de fundamental importância: a falta de interesse pela leitura por grande parte da sociedade brasileira, um problema estrutural da formação do povo brasileiro e, tendo como consequências o comprometimento das perspectivas de desenvolvimento social, econômico e cultural.

Com uma equipe de servidores tanto da Fundação Biblioteca Nacional quanto de especialistas da área acadêmica e cultural, o Proler promoveu um trabalho inicial de consolidação de ideias e parcerias em torno de projetos de leitura.

Assim essa proposta de cooperação descentralizava a gerência dos projetos de leitura com sua consequente inter-relação, tendo por objetivo sistematizar atividades regulares e assegurar recursos que fortalecessem a sua continuidade. Este trabalho de mobilização em torno da leitura estendeu as iniciativas do Programa para aproximadamente 200 municípios nas quatro regiões brasileiras e, depois foi impulsionar os diálogos preliminares do Proler com o Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC) e outras instituições de países vizinhos voltadas a objetivos similares.

As linhas de ação que foram adotadas pelo Programa definiram três prioridades:

- a) formação de promotores de leitura trabalhando não apenas com mediadores tradicionais - professores e bibliotecários - mas também com outros profissionais tais como agentes comunitários, servidores das áreas de saúde e cultura;
- b) ampliação e dinamização dos acervos das bibliotecas e salas de leitura de todo o país;
- c) disseminação da leitura como valor social, como recurso para circulação da informação, produção do conhecimento e construção da cidadania.

Desescolarizar a leitura foi uma meta, para levá-la aos espaços sociais do cotidiano dos cidadãos, e, ao mesmo tempo, preservar a primazia da leitura na escola, reformular as relações da escola com a leitura para retirá-la do seu confinamento disciplinar e apresentá-la como elemento comum a todas as formas de conhecimento.

Em 1996, o Proler adota a abordagem de constituição de uma comissão organizadora com o intuito de obter vários modos de representatividades de concepção de leitura, através de profissionais e de instituições com experiência na área de leitura tanto de base acadêmico-universitária como também de organizações não governamentais.

Desta forma o Proler passou a ser um Programa que contemplou a variedade e a diversidade das práticas de promoção da leitura em todo o território nacional. A partir de 2003 por conta de mudança de governo e, claro, de orientação política, o Programa sofre uma ruptura o que ocasionou a escassez de meios materiais e também de financiamento, o que chegou a comprometer a continuidade das suas atividades além de afetar a manutenção da infraestrutura e dos equipamentos da própria sede.

Em 2006, o cenário muda com uma nova coordenação acompanhada por um conselho consultivo diretamente ligado à presidência da Fundação Biblioteca Nacional – FBN. Este conselho reuniu especialistas em leitura tendo como responsabilidade formular, sugerir metas e indicadores culturais de ação anual do Proler, e de também reunir esforços, buscar recursos a fim de dar agilidade às políticas públicas para a leitura e o livro.

Com este propósito o programa buscou se aproximar de outros programas e de instituições formando novas relações de parcerias a fim de ampliar sua representação em municípios e comunidades em todo o Brasil.

Como afirmado anteriormente, o Proler, adotou uma estrutura aberta a novos projetos de leitura com as ações sempre voltadas para estimular iniciativas autônomas a favor da leitura em todo o país. E foi esta condição que assegurou que os projetos de formação de leitores conveniados ao Programa instituídos através dos comitês trabalhem de acordo com suas respectivas realidades locais afim de atender suas próprias demandas.

Os comitês são vinculados formalmente ao Proler, através de um Termo de parceria que estabelece os compromissos em comum com estatuto oficial integrando-se a um sistema que favorece o intercâmbio e a difusão de experiências.

Esses comitês se articulam por adesão e são constituídos em geral, por parceiros que já desenvolvem trabalhos de promoção da leitura e se organizam para somar esforços em torno de objetivos comuns. Os comitês são grupos de pessoas que tomam parte em ações locais de incentivo à leitura, integradas ao projeto nacional do PROLER. Um dos membros do comitê é

indicado pelos seus pares como coordenador dessas ações, e as condições de realização destas – espaço físico, pessoal ou recursos – são fornecidas por uma instituição designada pelo comitê para firmar o Termo de Parceria com a FBN.

E é justamente esta regra que assegura a continuidade das ações locais. Portanto, os comitês são como colunas de sustentação do Proler, ao longo da sua trajetória atuando como articuladores sociais de políticas mais amplas em prol da leitura.

O Proler se constitui numa rede de cooperação, onde, compete tanto ao conselho consultivo e a coordenação nacional ligam os nós que fazem parte da rede entrelaçando os fios promovendo o diálogo entre as diferentes concepções de incentivo a leitura. Assim, o Programa tem como princípios, respeitar a diversidade de concepções e práticas relacionadas a leitura e a escrita; reconhecer as iniciativas autônomas da sociedade em favor da leitura e finalmente conciliar os aspectos culturais e educacionais ligados a leitura e escrita.

Com base nesses princípios o Proler, privilegiou a comunidade escolar, haja vista, as instituições públicas de ensino reunirem o maior quantitativo de crianças e jovens em processo de aprendizagem e a maioria dos profissionais de educação que têm carência de subsídios pedagógicos para atuar como promotores de prática de leitura e escrita.

Atualmente, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura vem sendo desenvolvido no país em parceria com os governos estaduais e municipais, constituindo em uma rede nacional voltada para a minimização do déficit de leitura no Brasil.

De acordo com o exposto no site da Biblioteca Nacional, os comitês estão distribuídos por regiões, onde: na Região Norte cinco (05) comitês, a Região Nordeste e a Região sudeste apresentam cada uma vinte e um (21) comitês, as Regiões Centro-oeste e a Região Sul possuem oito (08) conforme apresentado no quadro a baixo:

REGIÃO	COMITÊS	ESTADOS	MUNICÍPIOS
Centro-Oeste	8	4	466
Nordeste	21	9	1.794
Norte	5	7	449
Sudeste	21	4	1.668
Sul	8	3	1.188

Adaptado do IBGE – Censo 2010 e do site do Proler -IBN.

O PROLER nas universidades estaduais da Bahia

A região nordeste, em especial, o estado da Bahia, possui 417 municípios e conta com 8 comitês do Proler, “o que equivale a aproximadamente 2% dos municípios baianos serem

contemplados por esta política pública de incentivo a leitura” (FERNANDES; SANTANA, 2011, p. 05).

Desses oito (8) comitês (5) cinco estão instalados nas Universidades estaduais da Bahia. O estado conta com quatro Instituições públicas de Ensino Superior, A UESC, a UNEB, UESB e UEFS, está última não possui o comitê do Proler. Assim podemos afirmar que 75% das Universidades estaduais da Bahia abrigam o comitê do Proler.

O Comitê do Proler na **UESC** foi instituído em 1996. No início da sua implantação o Comitê procurou promover encontros e cursos para sensibilizar e formar novos leitores, surgindo assim, o Projeto Biblioteca Viva, com o objetivo de chegar às escolas e creches com vivências de contato de histórias e resgate de textos orais. Num segundo momento, com base no Projeto Biblioteca Viva, atendeu escolas de vários municípios da região sul baiana e promoveu cursos para formação de contadores de histórias. Realizou o I Fórum de políticas públicas do livro e da leitura em setembro de 2010. O comitê do Proler abrange 28 municípios da região. Para o ano de 2012 traz uma nova frente: Comunidades leitoras, sensibilizando e planejando junto com as associações de moradores de bairros um plano local em prol da leitura.

O Comitê do Proler na **UESB** é o comitê pioneiro no Brasil, do Programa Nacional de Incentivo à Leitura da Fundação Biblioteca Nacional. Em 10 de janeiro de 1992, na sala de reuniões da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista foi assinado o termo de compromisso que estabeleceu a parceria entre a Fundação Biblioteca Nacional com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e as prefeituras municipais de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga. O Proler/UESB articula iniciativas de promoção de leitura, especialmente voltadas à formação crítica do educador-leitor, para viabilizar o acesso a educação de qualidade e aos bens imateriais nos processos de democratização cultural. Anualmente é realizado o Encontro de Leitura do Proler/UESB como atividade de extensão, onde são realizadas palestras, mesas redondas, encontros com escritores, comunicações, exposições, painéis, oficinas, apresentações artístico-culturais, lançamento de livros e também exibição de filmes.

O Comitê do Proler na **UNEB** foi criado através do termo do convênio nº 71/2007 vinculado entre a Fundação Biblioteca Nacional e a Universidade do Estado da Bahia, publicada no dia 28 de maio do ano de 2008, com publicação retificadora no dia 02 de junho de 2008. Este comitê está instalado no campus II na cidade de Alagoinhas. Dentre as ações desenvolvidas pelo Proler/UNEB estão a contação de histórias em escolas, creches, abrigos; oficina de formação de contadores de histórias e também de formação de mediadores de leitura; além de apoio para a criação de espaços de leitura e/ou bibliotecas; a criação do **Trote Literário: semeando leituras**; o I Encontro de Leitura e Literatura Infante-Juvenil. Dentre essas ações destacamos a campanha de preservação de acervo, que ocorre durante todo o ano e envolve toda a comunidade.

Considerações finais

Conforme a pesquisa realizada, pode-se reconhecer que a leitura para o Proler é compreendida como mecanismo de cidadania, e que se constitui numa necessidade fundamental para o desenvolvimento não apenas socioeconômico e cultural, mas, principalmente como instrumento que possibilita dignidade à pessoa humana.

Assim, de acordo o estudo é possível afirmar que as atividades desenvolvidas pelos comitês localizados nas universidades estaduais da Bahia são ações inovadoras de serviços, pois conforme pesquisado, as atividades dos comitês são planejadas e que resultam de uma busca consciente e intencional de oportunidades para criar ações dentro e fora dos comitês, a fim de proporcionar aos envolvidos todas as formas possíveis de integração entre leitor e leitura.

Desta forma, a comunidade ao entorno da universidade terá leitores já receptíveis às exigências do cotidiano acadêmico e conseqüentemente com resultados satisfatórios nas avaliações, o que resultaria no status intelectual tão almejado pelas universidades, diminuindo o índice de alunos analfabetos funcionais.

Referências

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e Política. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H.M.B.; MACHADO, M. Z. V. **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

FERNANDES, P. V. N. D.; SANTANA, S. O Programa Nacional de Incentivo a Leitura - PROLER - na Bahia: breves considerações In: **XXIV Congresso Nacional de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação**, 2011, Maceió - Alagoas.

JESUS, Marisa S. de. **Implantação de bibliotecas comunitárias nos municípios do Estado da Bahia**. Salvador: CEPOM, 2007. Disponível em <http://www.cinform.ufba.br/7cinform/soac/papers/41d630061c75a5256dde4897e527.pdf>
Acesso em 26 de set. de 2011.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Editora USP, 1969.

PERES, Selma Martines; GONÇALVES, Ana Maria. **Políticas de incentivo à leitura e livro: interfaces dos programas adotados no Brasil a partir da década de 1990**.

SILVA, N. M.; SILVA, J. M. Idéias Educacionais sobre a Leitura no Brasil: algumas considerações históricas. In: **VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia-MG. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia-MG: EDUFU: Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação, 2006. p. 2390-2400.

DE SOL A SOL: HISTÓRIAS DE LEITURAS DE PROFESSORES NA CAATINGA

Patrícia Vilela da Silva¹

Este trabalho analisa as histórias de leituras de 05 (cinco) professoras que vivem desde a infância no distrito de Caatinga do Moura, pertencente ao município de Jacobina-Ba, as quais compartilham das mesmas condições oferecidas naquele lugar. Trata-se de uma parte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL/UNEB). Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com abordagem autobiográfica, utilizando como instrumento a narrativa oral.

As professoras colaboradoras são provenientes de classe social baixa e trabalham apenas como professoras da rede municipal de educação, cujo piso salarial não ultrapassa o valor mínimo estipulado.

As experiências vivenciadas por todas essas professoras, que recebem o pseudônimo de Claudia, Áurea, Lúcia, Elza e Márcia como alunas, ou no exercício de sua profissão, se imbricam em diversas situações que revelam a constituição dos leitores na roça.

O percurso do leitor: entre livros herdados e procurados

Ser filha de professora ou ter pais analfabetos. As professoras envolvidas neste trabalho foram submetidas a uma dessas duas condições de caráter sociocultural, o que vai influenciar a sua relação com o texto escrito.

No primeiro caso, havia garantia de acesso a determinados materiais de leitura, uma vez que circulavam em suas casas livros didáticos, revistas pedagógicas, dicionários, enciclopédias e algumas obras literárias. É o que atestam as depoentes quando dizem:

Minha mãe era professora primária, então lá em casa a gente tinha contato direto com livros, desde os contos da carochinha até gibis, jornais também (Lúcia).

Eu lia jornal, literatura infantil e revista. [...] minha mãe e minhas tias eram professoras e eu sempre via textos (Áurea).

Áurea também descreve a casa de seu avô, onde morou por algum tempo, como um espaço favorável à prática da leitura, pois além de conter um armário cheio de livros, era comum encontrar seu avô lendo um jornal ou folheando uma enciclopédia ou dicionário. Além disso, como sua avó era escritã, as atividades que envolvem o texto se tornavam frequentes.

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – DCHT-Campus IV-Jacobina-Ba. *E-mail:* patvilela@hotmail.com.

Meu avô todo o dia lia, todo o dia. Lia pra passar o tempo, pra ficar informado (Áurea).

Lúcia e Áurea não têm como desafio buscar material de leitura, uma vez que, sendo filhas de professoras, o texto aparece como herança familiar, pois exercer essa profissão representa para a comunidade ocupar uma posição social de prestígio, uma vez que passa a ser considerado o detentor do saber e aquele que tem acesso ao material capaz de qualificar o sujeito como portador da cultura escrita.

Entretanto, ter o livro ou qualquer outro suporte de leitura não é garantia de ser leitor, pois, concordando com Hansen (2005, p.20) “ter livro não significa ler livros, especialmente em lugares onde o livro funciona como crachá” Para Lúcia, por exemplo, ainda que em sua casa pudesse contar com revistas e alguns tipos de livros, coube a ela, que se julgava interessada, por iniciativa própria, realizar suas primeiras leituras, uma vez que ninguém lia para ela, pois sua mãe nunca tinha tempo já que, sendo professora com carga horária de 40h semanais, nunca estava em casa para orientá-la.

Desse modo, ser filha de pais analfabetos pode implicar na compreensão do ato de ler muito mais como uma conquista, uma vez que o texto escrito não tem na família o seu lugar assegurado. Foi essa a experiência vivida por Elza, Márcia e Cláudia, que precisaram recorrer à casa de vizinhos e parentes, à igreja, ou se limitar ao material oferecido pela escola para ter acesso a determinados tipos de texto. Sobre isso nos mostram os depoimentos:

O cordel era na casa de minha tia. Tinha um primo que gostava muito. Aí sempre que ele ia nas feiras, ele trazia. Eu via e achava interessante o livrinho, então eu lia e às vezes levava pra ler em casa Elza).

Tinha uma professora que era minha vizinha, e aí eu tinha acesso a alguns livros didáticos e revistas. (...) porque ela tinha duas filhas. Como eu tinha a mesma idade, eu lia aquelas revistinhas em quadrinhos (Cláudia).

Exatamente por ter uma professora como vizinha, foi possível a Cláudia se apropriar de determinados gêneros textuais, enriquecendo sua prática leitora. Assim, a procura por outros espaços e leitores parece ser uma tentativa de suprir a ausência existente nos seus lares.

Leitura ao pé de ouvido: herança guardada na memória

Nas sociedades letradas, ouvir histórias representa uma das atividades que impulsionam a constituição do leitor. As experiências vividas pelas professoras, durante a infância, envolvem situações em que os causos, as lendas, as histórias de assombração, de rei e rainha, histórias das famílias povoam a imaginação e possibilitam dialogar com diferentes temporalidades e credíes.

As professoras afirmam que ouvir história representava um momento agradável. Das figuras masculinas, somente Lúcia aponta o avô como contador de história, não cabendo ao pai essa função. Pode-se perceber que o lugar da contação de história é preponderantemente

das mulheres. Cabe, quase sempre, à mãe, à avó e à tia contar histórias para acalmar a criança, para distraí-la ou fazê-la dormir. Todas registram pelo menos uma dessas personagens no papel de contadoras.

Lúcia lembra-se muito que suas avós, sempre que reuniam os netos, não perdiam a oportunidade de contar as histórias guardadas na memória. Mesmo sendo sua avó paterna analfabeta, conclui ter sido rico o repertório que lhe era apresentado, especialmente recheado de figuras imaginárias.

Os contos de fadas, as fábulas, causos de assombração e histórias bíblicas foram citados como tipos de textos mais frequentes nas contações de histórias. É o que confirma o seguinte depoimento:

Elas falavam de histórias locais e de outros textos que conheciam. Contavam lendas, causos, histórias da própria comunidade [...] relatando a questão de como era o espaço que nós moramos hoje. Causos de Lampião, Maria Bonita, relacionados ao Cangaço que eles ouviam e passavam pra gente (Lúcia).

Elza diz lembrar-se muito bem de casos que eram contados pelas amigas de sua mãe que frequentavam a sua casa e que ela, por curiosidade, ouvia. É interessante a observação feita de que não havia ninguém que lhe contasse história, mas lembra-se de que sabia e repetia por diversas vezes a história de *Chapeuzinho Vermelho*, ainda que a sua memória não consiga recuperar quem assumiu o papel de lhe contar essa história, talvez tenha sido uma de suas irmãs, ou alguma vizinha, tem certeza de que não foi sua mãe, pois, segundo ela, nunca tinha tempo para isso.

E assim, muitas vezes por detrás da porta, ou às escondidas, na escuta de histórias destinadas aos adultos, vai-se constituindo o sujeito leitor. O recurso da oralidade é ainda muito utilizado especialmente na propagação da cultura popular. A memória funciona como importante aliada na difusão das vivências da comunidade, das histórias experimentadas.

Nesse sentido, Rettenmaier (2004, p.195) acentua a necessidade de aceitarmos que “os exercícios da leitura passam, também por vias informais, pelo percurso da oralidade”. Afirma o autor que consideramos desprestigiados os conhecimentos adquiridos por determinados grupos porque têm suas origens na modalidade oral, uma vez que é a escrita que detém poder na sociedade.

Também Manguel (2006, p. 143) revela como a escrita adquire para algumas comunidades “o valor de talismã”, ao relatar como no Norte da França os contadores de histórias das aldeias utilizam o livro apenas para imprimir certa autoridade, fingindo estar realizando a leitura do texto, ainda que o segurem de cabeça para baixo. É, portanto, a soberania da escrita que pode ser evidenciada especialmente nas sociedades ocidentais.

Assim, ouvir e contar histórias representa muito mais do que uma atividade para passar o tempo ou para divertir. Trata-se de valorizar a cultura de uma comunidade, suas identidades, suas histórias, constituindo novos leitores.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CORREIA, Carlos Humberto Alves. **Manuais, paleógrafos e livros de leitura: com quais materiais se formavam os leitores nas escolas primárias de antigamente?** Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/CHAC-ManuaisPaleografosLivros.pdf>. Acesso em 09 dez. 2008.

DIETZSCH, Mary Julia Martins. Cartilhas: a negação do leitor. In: MARTINS, M.H. (Org.). **Questões de linguagem**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1993.

EAGLETON, Terry. O que é literatura? In: **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia. SCHAPOCHNIK, Nelson (orgs.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 2005

LACERDA, Lílian de. **Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RETTENMAIER, Miguel. Cultura escrita e identidade(s): difíceis contornos. In: MAIER, Miguel et al (org). **Leitura, identidade e patrimônio cultural**. Passo Fundo: UPF, 2004.