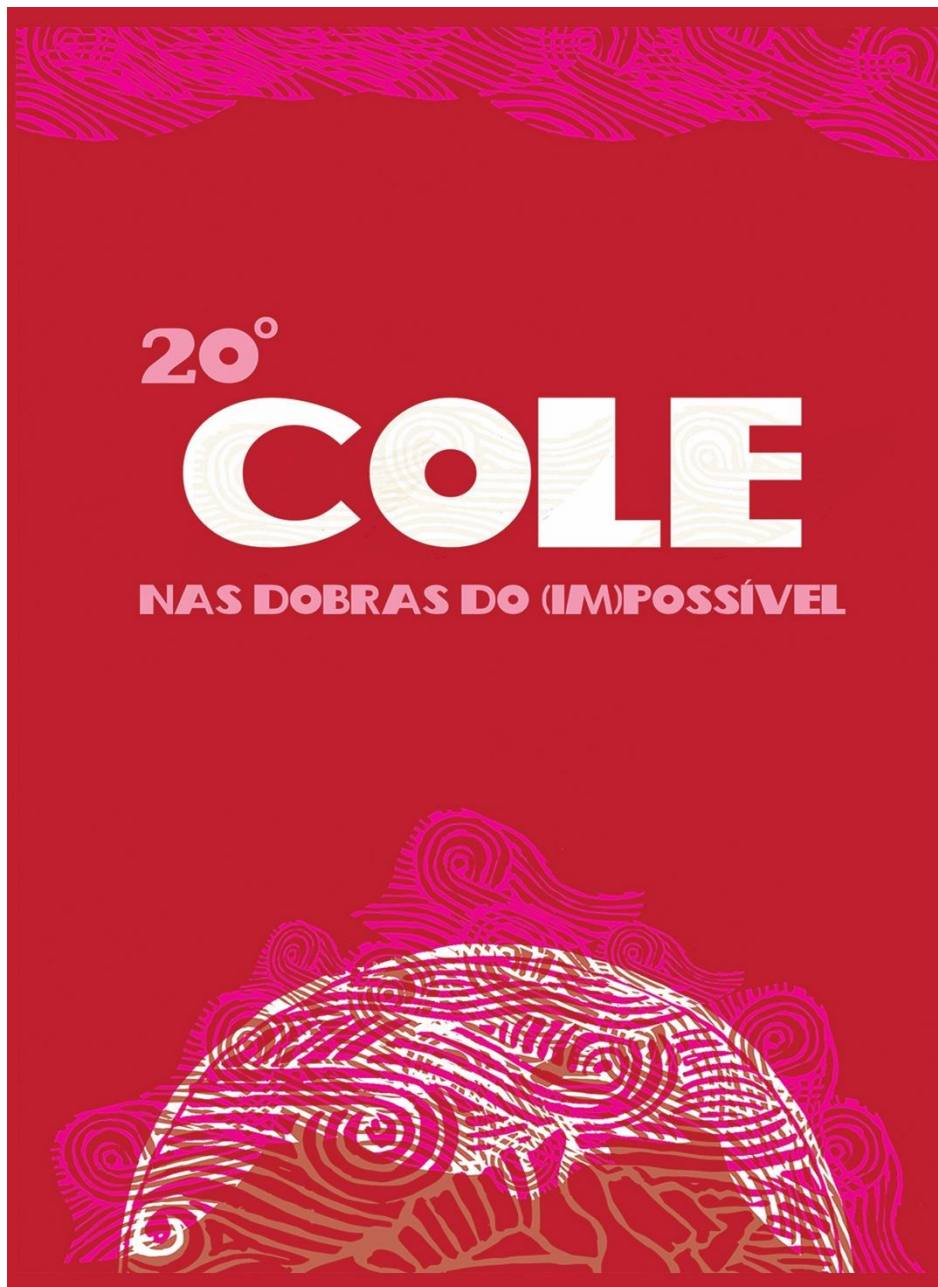


**Revista Linha Mestra**  
**Ano X. No. 30 (set.dez.2016)**  
**ISSN: 1980-9026**



Arte

Ilustração: Marina Colasanti

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

[www.biaporto.weebly.com](http://www.biaporto.weebly.com) | [www.jaykali.weebly.com](http://www.jaykali.weebly.com)

Realização:



Apoio:



## SUMÁRIO

TEORIAS SOBRE LEITURA: DOBRAS E DESDOBRAS COMPARTILHADAS POR FREIRE, PROUST E BENJAMIN .....	857
Maria Aurora Neta	
SETE DESDOBRAMENTOS DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO.....	866
Rosângela Maria de Almeida Netzel	
Marilu Martens Oliveira	
POEMA, LUGAR DE MEMÓRIA NAS POESIAS DE SOPHIA ANDRESEN E CONCEIÇÃO PARANHOS .....	871
Juliana de Souza Gomes Nogueira	
O PNBE E A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	875
Marília Forgearini Nunes	
LEITURA DE MUNDO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA CAPACIDADE A SER DESENVOLVIDA POR TODOS OS ATORES .....	881
Anaís Andrea Neis de Oliveira	
Maria de Lourdes Bernartt	
Taize Giacomini	
A REESCRITA DE TEXTOS COMO FORMA DE DESENVOLVER O CONHECIMENTO METACOGNITIVO DO ESTUDANTE.....	886
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira	
OS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NA PROVA BRASIL: COMO É AVALIADA A COMPREENSÃO LEITORA DO ESTUDANTE.....	890
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira	
A PESQUISA “ALB: MEMÓRIAS” E A BIBLIOTECA ESCOLAR .....	897
Larissa de Souza Oliveira	
O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS TIC.....	903
Luciana Oliveira	
A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	908
Marta Regina Furlan de Oliveira	
Jaqueline Delgado Paschoal Paschoal	

## SUMÁRIO

O TRABALHO DOCENTE NOS ESPAÇOS FORMATIVOS E A BUSCA DE NOVOS HORIZONTES PEDAGÓGICOS VOLTADOS À EMANCIPAÇÃO HUMANA .....	912
Marta Regina Furlan de Oliveira	
OBSERVAÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO: LEITURAS DE MUNDO E SEUS DESDOBRAMENTOS .....	916
Mirian Menezes de Oliveira	
ENSINO DO DEBATE REGRADO NO LIVRO DIDÁTICO: PROPOSIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	920
Patrícia Tavares Cruz Oliveira	
OS GÊNEROS TEXTUAIS DESFILAM NA PASSARELA DA LEITURA: UM RELATO DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NO CURSO DE LETRAS DA PLATAFORMA FREIRE .....	934
Solange Montalvão de Oliveira	
Sandra Aparecida Lima Silveira Farias	
IDENTIDADES, MEMÓRIAS E ‘LEITURAS DE SI’: OS LETRAMENTOS POSSÍVEIS NOS CADERNOS REFLEXIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ .....	939
Fabília Vellasquez Paiva	
LINHAS, LEITURAS, HISTÓRIAS: ESPAÇOS (RENOVADOS) DE CONTAÇÃO E DE CRIAÇÃO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS .....	945
Fabília Vellasquez Paiva	
O DESENVOLVIMENTO CULTURAL DA CRIANÇA POR MEIO DA LITERATURA: EXPRESSÕES DE LINGUAGEM NO COTIDIANO DA SALA DE AULA .....	950
Núbia Silvia Guimarães Paiva	
Ana Luíza Bustamante Smolka	
PIBID MEDIANDO OS UNIVERSOS DA LEITURA NOS UNIVERSOS ESCOLARES.....	956
Cleide J M Pareja	
Rafael Moura de Moraes	
EDUCAÇÃO E CINEMA: A ADOÇÃO NOS FILMES INFANTIS .....	963
Jaqueline Delgado Paschoal	
Gilmara Lupion Moreno	
O POETA E OS OLHOS DA MOÇA: A HISTÓRIA DE UMA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA .....	967
Maria de Lourdes Patrini-Charlon	

## SUMÁRIO

CANTIGAS DE RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DIVERSOS DESDOBRAMENTOS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL.....	972
Jaqueline Cristina Massucato de Paula	
Aline Aparecida Akamine	
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LEITURA.....	977
Deline Farenzena Pelegrini	
SER OU NÃO SER FORMADOR DE LEITORES: A LEITURA NAS DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES.....	980
Selma C. Pena	
A ELABORAÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS DIVULGADOS NA INTERNET E AS POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO COM LEITURA.....	985
Ângela Maria Pereira	
NAS DOBRAS DO (IM)POSSÍVEL: UMA FORMAÇÃO hUMANIZADORA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	990
David da Silva Pereira	
Jacqueline Lidiane de Souza Prais	
TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: AMPLIANDO REPERTÓRIOS LEITORES .....	995
Glauce Maciel Barbosa Pereira	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA LITERATURA INFANTIL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS QUE ABORDAM A TEMÁTICA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS .....	1000
Silvana Dias Cardoso Pereira	
David da Silva Pereira	
UMA NARRATIVA SOBRE AVALIAÇÃO EXTENSIVA: CERCEAMENTO DO TRABALHO DOCENTE .....	1005
Valda Inês Fontenele Pessoa	
Rossilene Brasil Muniz	
ARTE DA ILUMINURA E CULTURA VISUAL NO ISLÃ IRANIANO .....	1009
Alan Victor Pimenta	
A EXPERIÊNCIA DE UMA TRAVESSIA NO CURSO DE LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS: NAVEGANDO NAS DOBRAS DO (IM) POSSÍVEL.....	1016
Fabiana de Freitas Pinto	
Cláudio Gomes da Victória	

## SUMÁRIO

OS DISCURSOS VEICULADOS EM DOIS ROMANCES DA COLEÇÃO MENINA E MOÇA: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA .....	1020
Mariane Sousa Pinto	
Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza	
RESGATE DA LEITURA NA ERA MINIMALISTA: ESTRATÉGIAS ALIADAS A GÊNEROS .....	1025
Viviane Aparecida Ferreira Pinto	
FORMAÇÃO CONTINUADA E COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA, ACOMPANHAMENTO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO.....	1031
Viviane Aparecida Ferreira Pinto	
Nájela Tavares Ujji	
A FORMAÇÃO DO LEITOR NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.....	1036
Verônica Maria de Araújo Pontes	
“PAI NATAL” E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO LEITORA .....	1041
Verônica Maria de Araújo Pontes	
A RELEITURA DO CONSELHEIRO REAL SHAKESPEARIANO POR JOHN UPDIKE NO ROMANCE <i>GERTRUDES E CLÁUDIO</i> .....	1046
Thiago Martins Prado	
ENTRE O PRÍNCIPE E O CONSELHEIRO: DUAS LEITURAS SOBRE A FUNÇÃO DO TEATRO NA PEÇA HAMLET .....	1050
Thiago Martins Prado	
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A INCLUSÃO EDUCACIONAL: A PRÁTICA INCLUSIVA NAS DOBRAS DO IMPOSSÍVEL.....	1054
Jacqueline Lidiane de Souza Prais	
Silvana Dias Cardoso Pereira	

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

Maria Aurora Neta<sup>1</sup>

### Primeiras dobras: na soleira da porta...

A leitura se faz nas dobras do (im)possível enquanto experiência criativa e reflexiva. Ela desloca, provoca, atíça, revela e esconde. Das suas margens ao centro constrói e desconstrói, daí sua inquietação e nossa inquietação em relação a ela. Sua história tem sido contada a partir de vários pontos de vista, assim, há os que a tomam como uma ação de decodificar as letras postas na superfície da página; há os que a denominam hábito que se deve adquirir e para outros, a leitura é uma prática cultural (CHARTIER, 2001). Como tal, tem uma história construída (e em construção) em conjunto com o desenvolvimento da história da sociedade que necessita ser revisitada para que se possa entender sua importância e valor como objeto da cultura, logo, elemento da formação do homem.

O reconhecimento da leitura como uma prática cultural produz modos outros de significá-la, por isso, ao perceber a potência criadora que ela oportuniza ao leitor muitos autores/as têm se debruçado sobre a leitura e feito dela seu objeto de estudo, bem como elaborado uma visão de mundo a partir dos modos como a sociedade a tem constituído ao longo dos tempos.

Pensar a leitura como objeto da cultura, como elemento histórico que suscita reflexões que dialogam com os diferentes leitores tem motivado ações das mais diferentes ordens, tais como premiações a autores por meio do prêmio Nobel de Literatura e prêmio Jabuti. Mas também, alguns escritores e leitores sofreram censuras e perseguições por conta de suas leituras/escrituras.

Estas ações tanto naquilo que alegam quanto entristecem demonstram a força criativa/criadora da leitura enquanto espaço de formação da pessoa, pois ela porta história, memória, o incontido, aprendizagens objetivas e subjetivas que geram provocações que muitas vezes retiram do leitor o que está posto e põe outras coisas no lugar, movendo-o em busca de outras formas de ver e pensar o mundo. Assim, se para muitos, ao longo do tempo, ela tornou-se representante da liberdade, para outros tornou-se um perigo, “um veneno para a alma” como conta Abreu (1999).

Sua expressividade está entalhada em pinturas, esculturas, murais e podem ser vistas nas cenas imortalizadas por diferentes artistas, como a do jovem Aristóteles lendo um pergaminho; os amantes Paolo e Francesca lendo juntos debaixo de uma árvore; Virgílio de turbante e barba virando as páginas de um volume; são Domingos absorto pela leitura de um livro que segura entre os joelhos e numa floresta, sentado sobre um tronco coberto de musgo, um menino segurando com ambas as mãos um pequeno livro que lê em doce quietude. (MANGUEL, 1997).

Na mesma direção, Chartier (1999) nos remete a alguns caminhos da leitura e memória de leitores, e por meio de imagens revela pessoas, tempos e lugares onde a leitura fez morada. Assim, apresenta uma tela de Alexandre Humboldt feita por Ernest Hildebrandt em 1856. Nessa o pintor retrata o geógrafo e naturalista no espaço fechado do gabinete de trabalho e nas paredes podem ser vistos os instrumentos que asseguram o conhecimento do mundo: os livros, os mapas, o globo. Além da pintura e da escultura podemos encontrar a leitura protagonizando

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: [maroranetav@hotmail.com](mailto:maroranetav@hotmail.com).

produções cinematográficas, como os filmes *O carteiro e o Poeta* (1994), *o Leitor* (2009), *A menina que roubava livros* (2014) e *o inesquecível Fahrenheit* (1966).

Leitura, livros, telas, telões, esculturas, espaços de constituição da memória e da história. Imagens-textos imortalizadas para que não se percam nas trilhas do esquecimento, mas que necessitam ser ressignificadas dentro do constante processo de formação que o homem/leitor está inserido e caminhando... das margens ao centro.

### **Segundas dobras: sentidos, encontros e partilhas**

Consideremos a frequência com que a leitura mudou no curso da história, a leitura que Lutero fez de Paulo, a leitura que Marx fez de Hegel, a leitura que Mao fez de Marx, bem como o que veio depois dessas leituras. Nessa direção, Certeau (1994, p. 270) fala deste movimento da leitura: “com efeito, a leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade”. Enfim, a leitura nunca é a mesma porque nossa ânsia de saber, de dar sentidos às coisas também nunca se dá de forma igual e essas variadas maneiras de ler mostram o que estudiosos do tema como Darnton (1992, p. 212) confirmam:

A leitura não se desenvolveu em uma só direção. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos do seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir.

Essas palavras possibilitam reafirmar que a história da leitura e da formação do leitor tem sido elaborada em meio a dobras e rupturas. E nessas podemos encontrar também alguns dos conceitos que lhe foram/são dados, como ato de decodificar, decifração, hábito que se deve adquirir, prática social e cultural. Para Walter Benjamin “uma tarefa infinita”, conforme diz Lages (1999).

Em meio a tantos conceitos, ela já foi considerada um “veneno para a alma” e causadora de males terríveis à saúde, como diz Tissot (apud ABREU, 1999, p. 10), “a leitura oferece perigo para a saúde, pois o esforço continuado de inteligência de um texto prejudica os olhos, os cérebros, os nervos e o estômago”. E adverte:

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força e ligação de ideias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mas as consequências são funestas. [...] O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo. (TISSOT apud ABREU, 1999, p. 10).

Podemos perceber nessas “advertências” a tentativa de controlar a leitura e o leitor. Isto é, controlar o que o leitor pode vir a pensar a partir do que lê. Atitude que revela o poder existente nesta prática e que, por isso, precisa ser vigiada. Desse modo, as diferentes concepções que vêm sendo construídas acerca da leitura têm influenciado os modos de percebê-la e o

surgimento de outras formas de fazer referência a ela, bem como a necessidade de ofertar-lhe novos espaços de efetivação.

Assim, ver, sentir, perceber e refletir sobre a leitura em meio as suas inúmeras dobras é o que fizeram Paulo Freire, Marcel Proust e Walter Benjamin. Três leitores/escritores que, a partir de suas percepções e histórias de leitura, construíram fundamentos teóricos para uma melhor compreensão do que é o ato de ler.

### **Paulo Freire: a leitura da palavramundo**

Nos caminhos desta construção histórica que é a leitura, encontramos vários autores/escritores que a definem evidenciando suas especificidades, seu lugar social e cultural. Entre estes temos Paulo Freire (2005) que, antecipando muito do que pensamos hoje sobre esta prática, a partir do que há disponível sobre ela, diz que a leitura é o que é porque é um “ato que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Ideia que se relaciona ao pensamento de Chartier (2001, p. 231) quando fala que a “leitura é uma prática cultural”.

Por sua história e alcance, a leitura encontra-se praticamente em todos os espaços, quer formais quer informais. Por isso, se lê a palavra falada, a escrita, as imagens, os símbolos, os gestos, os ícones, as cores, a pintura, a escultura, a arquitetura, a dança e as artes cênicas em diferentes espaços. E, com relação aos vários sentidos que são atribuídos à leitura, já ouvimos expressões como: “ler a mão”, “ler o olhar”, “ler o tempo”, então, não é possível enquadrá-la em um só lugar ou num só objeto.

Entrecruzada ao desenvolvimento do homem, a leitura se insere na história tanto deste como da realidade na qual se constitui, por isso é necessário entendê-la dentro deste movimento. Com isso, se a sociedade tem se formado num cenário de contradições e tecida no âmbito dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que a delineiam, a leitura também, e nas devidas proporções, responde a essa realidade. Assim, quanto falamos em sentidos da leitura, dentro de um percurso histórico, estamos refletindo sobre as diversas formas de percebê-la e conceituá-la.

É para o meio dessas concepções que trazemos os olhares, as vozes e os sentidos da leitura de três leitores/escritores que têm sido referências para outros leitores/escritores. O modo como a leitura chega a eles e como se colocam diante dela ou, ainda, a relação que com ela estabelecem revela a forma como cada um a significou e dela fez uma “teoria” para ler o mundo ao se inscreverem e se posicionarem no processo de instauração da leitura.

Assim, temos o leitor/educador Paulo Freire que ao rememorar passagens de sua história de leitura, fica evidente o processo de (re) criação que vivencia em relação às leituras que faz. Logo de início ele fala: “a compreensão do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2005, p. 11). Esse pensamento indica que este leitor enxerga o ato de ler para além da materialidade e esse “além” está na faculdade mimética que nos faculta produzir sentidos à realidade mediados pelo que nossa percepção pode captar e transformar em termos de compreensão do mundo.

Noutros momentos dessa história, o processo de ressignificação do olhar frente à leitura aparece, inclusive, desde as experiências da infância, da adolescência, da sua mocidade e se estende até a vida adulta. Suas palavras são reveladoras e no encantamento da memória (re) cria e (re) vive,

Ao ir escrevendo este texto, ia tomando distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que movia; depois, a leitura da palavra

que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de “ler” o mundo particular em que me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa. (FREIRE, 2005, p. 12)

Leitura, realidade, sensibilidade, mundo e escrita, universos que se entrelaçam às leituras de Freire e em sua história de vida também. Esse movimento que realiza no ato de ler constitui o que faz dividir os espaços da casa e do jardim com a leitura e integrá-los ao processo de significação por ele construído. Na velha casa, nos quartos, no corredor, no sótão ou no terraço, o leitor Paulo Freire vai se fazendo, pois nesses lugares engatinhou, se colocou de pé, andou, falou e leu:

Na verdade, aquele mundo especial se dava em mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE, 2005, p. 12)

É visível que a compreensão do ato de ler em Freire encarna-se na “união que promove entre a percepção, a razão, a sensibilidade e na crença de que a imaginação, a intuição, a emoção e outros afetos possam ser igualmente faculdades de criação. União que o leva à certeza de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 11). Em outras palavras, a leitura e a compreensão que dela advém está *entre*. Entre o que nos dá a conhecer o mundo, com isso compondo um espaço de significação onde imaginação, curiosidade e realidade se prendem dinamicamente.

Os textos e as palavras encarnaram-se de tal forma ao contexto da vida desse leitor que ele as via e as ouvia também no canto dos pássaros, nas árvores, no assobio do vento, nas nuvens, no cheiro das flores, na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos e se estenderam para o seu mundo imediato, conforme narra:

Daquela contexto – o meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar. (FREIRE, 2005, p. 14).

A palavra dos mais velhos vai fortalecendo no menino a vontade de compreender o que estava além daquelas palavras e sua curiosidade somada ao aprendizado com os pais o conduz rumo à leitura da palavra – agora escrita. Para ele, a “decifração” da palavra “fluía naturalmente”, pois fazia da leitura do seu mundo particular suporte para a leitura da palavra, uma vez que um nunca se separou do outro.

Sobre o seu encontro com a escrita fala: “fui alfabetizado – ali mesmo – no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 2005, p. 15). Nesse contexto, no processo de alfabetização formal que veio a seguir, não ocorreu um rompimento entre o que ele já sabia e os aprendizados que agora iam sendo formalizados. História de vida e história social, presente e passado no *continuum* da leitura do leitor Paulo.

O que esse leitor dá a conhecer de suas histórias nos motiva a reconhecer que seu apreço à leitura, o reconhecimento de seu valor cultural e de sua força social se fortaleceram à medida que se tornava adulto e foi assim que o menino leitor se transformou no professor/leitor Paulo Freire. Professor que não reduziu o ensino e o aprendizado da regência verbal, da sintaxe de concordância, do problema da crase, do sinclitismo pronominal e os textos a tabletes de conhecimentos que “devessem ser engolidos pelos estudantes”. Nem foi solicitava aos estudantes que “aplicassem” o que aprendiam, ao contrário, era proposto

À curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Pois, só apreendendo-a seriam capazes de saber. (FREIRE, 2005, p. 17)

As leituras e o modo de olhar para elas que os pais, a sua professora alfabetizadora Eunice, o professor de português do ginásio José Pessoa construíram em Freire foram determinantes para que ele se tornasse o leitor, o professor, o homem consciente, engajado e sensível que foi. O artífice que movimentou a educação a pensar novos caminhos ao incentivar a importância de entrelaçar razão e sensibilidade no processo de formação da pessoa.

### **Proust: a leitura é uma amizade**

A memória de algumas veredas da história de leitura de Proust oferece elementos para entender como ele se relacionava com a leitura e como essa prática marcou sua vida. O que ele conta de suas leituras nos permite visualizar, já na infância, o encantamento pelos livros e pelas histórias que lia, as quais vão compondo a trajetória de alguém que não se cansa de ler, de buscar espaços dentro e fora de casa para se encontrar com os livros. Alguém que não se detém e sobe escadas para encontrar um lugar “mais silencioso” para ler sem ser interrompido; vai para o jardim, para a cozinha e até debaixo das cobertas encontra-se com a leitura.

E, nas palavras surgidas das memórias de sua meninice leitora, podemos perceber o que a leitura significa para este leitor:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido. Era como se tudo aquilo que para os outros se transformava em dias cheios, nós desprezássimos como um obstáculo vulgar a um prazer divino: o convite de um amigo para um jogo exatamente na passagem mais interessante, a abelha ou o raio de sol que nos forçava a erguer os olhos da página ou mudar de lugar [...]. Tudo isso que a leitura nos fazia perceber apenas como inconveniências, ela as gravava, contudo em nós, como uma lembrança tão doce que se nos acontece ainda hoje folhearmos esses livros de outrora, já não é senão como simples calendários que guardamos dos dias perdidos, com a esperança de ver refletidas sobre as páginas as habitações e os lagos que não existem mais. (PROUST, 2003, p. 09-10).

Estes pensamentos traduzem o alto valor que Proust confere à leitura, o qual está no reconhecimento do que ela porta como objeto cultural que não se reduz no visível da palavra escrita. Pois, além do apreensível, está o inapreensível, o encantamento, as fisuras. E mais, o objeto que conserva - lugar de memória. Uma memória que não apenas guarda, mas faz entender que as coisas que passaram já não podem ser vistas como “simples calendários”, pois

no processo de rememoração o que foi guardado é ressignificado pela memória de quem recorda. Nas palavras de Benjamin (1994, p. 37), “o mais importante para o autor/leitor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração”. Ideia evidente nas memórias de leitura de Proust

Em meio às memórias, Proust diz: “Quem, como eu, não se lembra dessas leituras feitas nas férias”? A pergunta nos leva a pensar que possivelmente é na infância desse menino que dispensava brincadeiras e que aproveitava quando todos tinham ido fazer um passeio para se acomodar na sala de jantar e ler, que nasce o leitor/escritor Proust. Leitor que se debruça em cima dos livros, que faz deles sua fonte de encontro com o conhecimento e com a imaginação; que espera em agonia terminar as refeições para que retorne imediatamente à leitura que fora interrompida “ao meio-dia quando os pais pronunciavam as palavras fatais: venha, feche o livro, vamos almoçar” (PROUST, 2003, p. 12).

É nesses entremeios que a história de leitura de Proust vai se constituindo. Ela vai se desenrolando em meio aos espaços e objetos da casa, como se pode ver pela seguinte passagem por ele relatada:

De manhã, voltando do parque, quando todos tinham ido fazer um passeio, eu me metia na sala de jantar [...] onde não teria como companheiros de leitura mais do que os pratos coloridos pendendo nas paredes, o calendário cuja folha da véspera havia sido há pouco arrancada, o pêndulo e o fogo que falam sem pudor que se lhes responda, e cujos suaves propósitos vazios de sentido não substituem – como as palavras dos homens – o sentido das palavras que se leem. (PROUST, 2003, p. 10).

Na busca pelo “sentido das palavras que se leem”, curiosidade, imaginação e criatividade entram como elementos constitutivos do movimento criado por Proust no ato de ler. Assim, a leitura para ele não se reduz a “passar os olhos”, mas em abri-los para o sentir e o refletir que passa pela palavra, porém nela não se fixa. Este é Proust: um leitor incansável, que está sempre à procura. Por isso busca a todo instante e de cômodo em cômodo um lugar para ler e os diversos lugares da casa se tornam para ele recantos de leitura.

É ainda na sua inquietude de leitor que logo depois do almoço “retornava imediatamente à leitura”. Não hesitava em subir a escadinha de pequenos degraus e chegar imediatamente ao seu quarto para dar continuidade ao seu texto. Sua fascinação pela leitura rendia-lhe proibições as quais, muitas vezes, não obedecia. Disso conta que,

Não fazia muito tempo que lia no quarto e já era preciso ir ao parque, a um quilômetro da vila. Mas após o jogo obrigatório, eu abreviava o fim da merenda trazida em cestos e distribuída às crianças às margens do rio, sobre a relva onde o livro tinha sido posto ainda com a proibição de que fosse retomado. (PROUST, 2003, p. 20).

Proibição. Palavra que acompanhou a leitura por várias vezes no decorrer de sua história. Ela já foi proibida por governantes, por médicos e pela igreja. E foi esta última que levou para a fogueira livros (leituras) considerados perigosos ou perniciosos que levariam as pessoas a desviarem suas consciências. Provavelmente essa ideia estivesse presente na cabeça da mãe do menino Proust quando o proibia de ler. Contudo, mesmo sob o risco de ser descoberto, o desejo de ler era maior, por isso não se intimidava. Arriscando-se fazia da leitura sua grande aventura, sua grande companheira.

Algumas vezes, em casa, no meu leito, muito tempo depois do jantar, as últimas horas da noite, antes de adormecer, abrigavam também minha leitura, mas isso somente nos dias em que eu chegava aos últimos capítulos de um livro, que não faltava muito para chegar ao fim. Então, arriscando ser punido se fosse descoberto e ter insônia que, terminado o livro, se prolongava, às vezes, a noite inteira, eu reacendia a vela, assim que meus pais iam deitar [...]. (PROUST, 2003, p. 22).

A narrativa de Proust nos remete à visão de alguém que corre os olhos a espera de que o livro continue e se possível aponte respostas, mas o que ele faz é suscitar desejos e aguçar perguntas. É criar. É convidar o leitor a arriscar-se. É suscitar desejos, fazer perguntas, contemplar a beleza que a leitura nos permite ver; é levar o leitor a construir sua própria verdade e saber que há ainda um mundo a ser descoberto, apreendido.

Com isso, podemos dizer que em Proust a leitura está *entre* o que o autor propõe e o que nós fazemos com o que ele está propondo e que se encontra na incompletude. Assim, o confronto que se desencadeia não está na ordem do visível, embora passe por ele, mas na ordem do estranhamento que torna-se fonte de criação.

Enfim, a leitura para Proust constrói um movimento que põe em contato pessoas, lugares, histórias que uma vez terminadas continuam porque se estendem para além do lugar em que se encontram. E foi assim quando Proust leu Ruskin, *O Capitão Fracasso* de Théophile Gautier; *A Odisséia* de Homero, Shakespeare, Saintine, Sófocles, Eurípedes, Silvio Pellico, Cândido de Voltaire, Caim de Byron, os versos de Plutarco e muitas outras obras. Livros que lia caminhando, batendo os pés, correndo pelos caminhos cada vez que os fechava na exaltação da leitura concluída. Leituras que fizeram Proust ser quem é e descobrir nessa trajetória que a “leitura é uma amizade”.

### **Walter Benjamin: a leitura é uma tarefa**

Nas lembranças de sua infância em Berlim, Benjamin traz passagens da sua relação com a leitura, de como atribuía sentidos a esta prática e como se constituiu leitor a partir do contato com os livros.

No livro *Rua de mão única* (2012), ele conta muitas histórias e aventuras dos tempos de menino e de sua juventude berlinense. São memórias retidas ou “reminiscências” que deixam entrever muito do que se tornou o homem Walter. E de dentro do colégio onde estudava vai revelando o que é para ele a leitura.

Em suas palavras, “fossem os livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes – nada podia aumentar ou diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas” (BENJAMIN, 2012, p. 117). Nesta passagem, vê-se que a leitura para Benjamin torna-se “um encantamento”, uma forma de “retirá-lo” daquele mundo monótono e sem encanto que a escola lhe oferecia, por isso estava sempre às voltas buscando livros e lugares para ler.

Nessa busca ele encontrava na biblioteca do colégio um espaço onde podia tomar emprestado seus livros prediletos – os que podia escolher. E estes eram os seus favoritos porque nas séries anteriores eles eram escolhidos e repartidos pelo professor. No entanto, mesmo não podendo escolher, naquele momento, suas leituras, as que lhe chegavam às mãos ele “devorava” e à medida que lia enveredava pelos caminhos daquelas histórias as quais se misturam às leituras que já havia feito do mundo ao seu redor.

O livro estava sobre a mesa que era alta demais. Enquanto lia, tapava os ouvidos. Já ouvira outras narrações em tamanha quietude. Às vezes, no inverno, quando se postava frente da janela de meu quarto aquecido, lá fora o turbilhão da neve igualmente me contava coisas em silêncio. [...] o novo já se imiscuía ao velho de um modo muito denso e incessante. Eis que agora chegara o momento de acompanhar no torvelinho das letras as histórias que à janela me haviam escapado. Os países longínquos que nelas encontrava brincavam entre si tão intimamente quanto os flocos de neve. E porque o distante, quando neva, já não nos conduz ao desconhecido, mas sim ao nosso íntimo, achavam-se dentro de mim a Babilônia e Bagdá, Acra e o Alasca, Tromsø e Transvaal. A suave atmosfera desses livros, que perpassava aquelas paragens, cativava meu coração, que se mantinha fiel àqueles tomos tão manuseados. (BENJAMIN, 2012, p. 114).

Do que esse leitor narra, é possível entender que sua formação vai se efetivando por meio do traçado que une as leituras que faz: a sensibilidade e a imaginação que nascem nas linhas da escrita. Traços que vão sendo ressignificados entre as leituras do mundo ao seu redor, as que eram repartidas pelos professores e as que escolhia. Nesse mesmo sentido, conta de sua felicidade quando podia ter para ler os livros repartidos no intervalo da aula. Estes sim traziam-lhe encantamento. Sobre isso Benjamin (2012, p. 115) fala:

Quanta diferença entre seu mundo e os dos compêndios escolares, onde, em histórias isoladas, tinha de me aquartelar durante dias e mesmo semanas em quartéis que, no portão de entrada, ainda antes da inscrição, exibiam um número. Pior eram as casam atas dos poemas pátrios, onde cada verso equivalia a uma cela. Quão suave e mediterrâneo era o ar trépido que soprava daqueles livros distribuídos no intervalo!. Era o ar no qual a Catedral de São Estevão acenava aos turcos que sitiavam Viena, o ar no qual bailavam sobre o Rio Berezina flocos de neve e lívidos clarões profetizavam os últimos dias de Pompéia.

Suas palavras impregnadas de sensibilidade dão a clara noção da diferença desses momentos com os outros em que é preciso ler os livros indicados pelo professor, os livros que a escola impõe. E quando fala sobre isso põe em cena a diferença que para ele existe entre o mundo que a leitura oferece ao leitor quando ela vem dialogar com ele por meio da sua escolha daquele que vem escolhido: uma leitura que interdita no leitor o desejo, a curiosidade, a imaginação porque imprime nela a racionalidade da palavra.

É, pois, da sua condição de leitor astuto e criativo que não se deixa conduzir deliberadamente, que condena a atitude dos que tentam conduzir suas escolhas de leituras e por isso diz: “E que enorme frustração em seu ofício de pobre diabo, quando já há muito tempo eu me encontrava num tapete mágico a caminho da tenda do último dos moicanos ou do acampamento de Konradin vom Staufen”.(BENJAMIN, 2012, p. 117).“Naquele tapete o professor já não o alcança. Ele está “voando”.

A partir das lembranças da infância e da juventude leitora de Benjamin, percebe-se que a leitura para ele é uma possibilidade que o homem tem de aprender e de apreender o mundo que o rodeia pelo que ela traz e pelo que ela sugere. A leitura é uma tarefa de infinitas possibilidades e o leitor aquele que busca conhecer muito mais que aquilo que lhe dão a conhecer porque sabe que há muito mais para ser visto, descoberto, escavado e sentido. Alguém que sobe no tapete mágico e vai ao encontro de outras leituras e outros leitores porque se lança, vasculha e vai retirando as camadas postas sobre a superfície das linhas. Nessa leitura encontra outras palavras,

outras vozes, outros sentidos. Esta atitude traz o entendimento de que estes leitores percebem o texto/a leitura à maneira de um palimpsesto, daí ser necessária sua “escavação”: Leitura-tarefa.

### **Referências**

ABREU, M. Prefácio: Percursos da Leitura. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. Obras escolhidas (volume I).

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 2012. Obras escolhidas (volume II), p. 73-143.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 250-270.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Práticas da leitura**. 2. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.

LAGES, S. K. Alegoria da leitura, figuras da melancolia: “a tarefa do tradutor”, de Walter Benjamin. In: \_\_\_\_\_. Seligmann-Silva. (Org.). **Leituras de Walter Benjamin**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1999, p. 47-60.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

## SETE DESDOBRAMENTOS DA LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO

Rosângela Maria de Almeida Netzel<sup>1</sup>

Marilu Martens Oliveira<sup>2</sup>

*Era Chapeuzinho Amarelo, amarelada de medo.  
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.  
Já não ria. Em festa, não aparecia. Não subia escada  
nem descia.  
Não estava resfriada mas tossia. Ouvia conto de fada  
e estremecia.  
Não brincava mais de nada, nem de amarelinha [...]  
Chico Buarque*

O fragmento acima compõe a obra *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2012), parte do *corpus* desta pesquisa bibliográfica, em que se apresenta uma personagem cheia de medos, principalmente de encontrar o lobo. Ao topar com ele, no entanto, todo temor é dissipado, dando lugar à criatividade. Trazendo tal metáfora para a realidade, compara-se a insegurança da personagem à do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (doravante Ensino Fundamental Inicial – EFI), frente às armadilhas existentes na abordagem literária relacionada ao trabalho curricular.

Tal desafio evidencia-se na falta de proficiência em leitura, exposta em exames nacionais do ensino. Desse modo, diante das muitas exigências feitas ao professor no ciclo de alfabetização destaca-se: *como incentivar a autonomia do leitor?* Por conseguinte, na ânsia por respostas, buscando práticas de leitura que motivem a descobertas autônomas dos alunos em fase de alfabetização, ou mesmo em outras etapas do ensino básico, são sugeridas sete estratégias escolares de dinamização da leitura, fundamentadas pelo lúdico e pelas diferentes funções que pode assumir, envolvendo partilha de interpretações e outros desdobramentos.

### Vencendo desafios na escolarização da literatura

A literatura infantil tem natureza artística, sendo representação de mundo em que se fundem realidade e fantasia; e também possui caráter pedagógico, visto que se destina a seres em aprendizagem, sendo mais que entretenimento, “experiência rica de vida, inteligência e emoções”. Desse modo, em sua mediação, o lúdico, primeiro caminho de conhecimento da infância, é essencial (COELHO, 2000, p. 11-32).

Na prática escolar, porém, como consequência de uma formação de professores deficiente do ponto de vista literário (COLOMER, 2007, p. 19), tal mediação é, por vezes, deixada em segundo plano, em detrimento dos conteúdos da alfabetização, aquisição da escrita e ao que se entende por letramento: treino para práticas sociais que exigem esse código. No entanto, exames nacionais têm demonstrado que o cumprimento do currículo, por si só, não garante a aprendizagem, uma vez que o desempenho fica muito aquém do esperado (BAJARD, 2007, p. 10), evidenciando desafios a serem vencidos. Por conseguinte, em busca de amenizar tais estatísticas, nesta investigação defende-se o potencial dos livros infantis enquanto recursos pedagógicos que colaboram na organização e na sistematização do ensino.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências Humanas. UTFPR, Londrina, PR, Brasil. E-mail: [rosalm@alunos.utfpr.edu.br](mailto:rosalm@alunos.utfpr.edu.br).

<sup>2</sup> Doutora em Letras. Docente da UTFPR, Cornélio Procópio, PR, Brasil. E-mail: [marilu@utfpr.edu.br](mailto:marilu@utfpr.edu.br).

Para tanto, um primeiro passo é considerar que, na escolarização da literatura, um dos principais riscos, tratando-se do EFI, é a crença de que a evolução da escuta de histórias para a leitura ocorra naturalmente, pois tal passagem não é automática. Esse fato pode gerar certo *medo* ou desconfiança em abordar a literatura como recurso pedagógico, pois se não for bem explorada pode caracterizar-se como algo supérfluo, que atrasa o desenvolvimento do currículo obrigatório que se exige cumprir.

Como consequência da mediação impensada, podem ocorrer casos de crianças que passam a apreciar tanto a escuta que não desejam aprender a ler. Para evitar tal situação, no entanto, o caminho não é abolir as práticas literárias do ambiente escolar; pelo contrário, deve-se manter o contato com as histórias, motivando as crianças a investigações sobre o livro, que, pouco a pouco, se constituirão em estratégias de leitura. Portanto, é necessário que os mediadores estejam conscientes do objetivo de autonomia gradual quanto à leitura, procurando motivar a criança a tornar-se também uma mediadora em determinados momentos.

Entre os papéis assumidos pelos mediadores há o *apadrinhamento* da leitura, com o desvelamento da obra e objetivando o interesse por outros textos, em que dissemina-se, ainda um modelo de *proferição*; e a atuação como *mestre da escrita*, com foco na autonomia do leitor quanto à grafia. Assim, a missão de *mestre* é mais complexa, pois necessita considerar os saberes prévios da criança, elucidando fatos linguísticos ainda desconhecidos por ela (BAJARD, 2007, p. 97-108). Essa sistematização, porém, não pode sufocar o *apadrinhamento*, possível a partir de estratégias que encantem, permitindo desdobramentos, além do lúdico.

Com o objetivo, portanto, de colaborar com práticas de leitura que motivem a descobertas autônomas, são elencadas no próximo tópico experiências calcadas no livro *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2012), obra de escrita simples, embora poética, dotada de ludicidade, baseada no tema da identidade, muito relevante na fase de alfabetização.

### **Reconto de história**

Esta primeira estratégia constitui-se na *contação* da história pelo professor, valorizando a cultura oral. Nela a atenção e o interesse do aluno são focos, podendo ser utilizados recursos diversos, como figurino, gestos e cenário. É como se o enredo saísse do livro para encantar o ouvinte. São permitidas ações como musicalização de trechos, uso de um avental de histórias ou dedoches, máscaras, álbum seriado, álbum sanfonado, entre outras.

No caso do livro *Chapeuzinho Amarelo*, em que a personagem passa por uma transformação, modificando sua postura do início ao fim do conflito, uma alternativa interessante seria enfatizar cores relacionadas a diferentes sentimentos, além de reproduzir algumas imagens, como a do lobo que se transforma em bolo.

Por estar vinculada ao *apadrinhamento* de leitura, seu objetivo encerra-se no despertar do interesse e da interação, sendo necessárias ações complementares por parte do *mestre da escrita* quando utiliza esta estratégia, buscando integrar o ouvir, o ler e o escrever. Para tanto, alguns meios materializam-se no uso de cartazes ao longo da apresentação, atividades ou de dinâmicas posteriores que envolvam o código, como a encenação de entrevista com autor, ilustrador ou personagens, dinâmicas em grupo envolvendo o registro, e ainda atividades que simulem a vivência dos personagens, dando a sensação de adentramento na história, movimento contrário ao inicial.

### **Transmissão do texto e imagens**

Diferenciando-se da estratégia anterior, aqui o livro é o recurso material privilegiado, realizando-se a leitura em voz alta com o livro aberto em direção aos alunos, para que as duas matérias visíveis, texto gráfico e imagens, sejam apresentadas concomitantemente.

Na oralidade, a vantagem em relação à primeira é que o ouvinte terá acesso à linguagem elaborada pelo autor, sem grandes interferências do contador, que se utilizará principalmente da entonação e de outros recursos expressivos para sintonizar o ouvinte com o texto. Essa vantagem é ainda maior pelo contato com as imagens do livro, que podem constituir também uma forma de mediação com a criança ainda não letrada, além de permitirem trabalho interdisciplinar com Artes e outras disciplinas, se o professor optar por aprofundar o estudo das imagens com a turma, posteriormente.

Na obra *Chapeuzinho Amarelo* (BUARQUE, 2012), há certas pistas de mediação, como a grafia da palavra “lobo” em maiúsculas, até o momento em que a personagem demonstra temor em relação ao animal, quando passa a ser grafada normalmente do ponto em que o medo acaba em diante.

Como no primeiro caso, é essencial que o texto seja retomado posteriormente, para exploração de aspectos gráficos, como anagramas, simetria, e outros presentes no enredo.

### **Leitura compartilhada entre alunos**

Constituindo-se como uma espécie de leitura coral, esta estratégia tem como base a fragmentação do texto, que é entregue em partes para os estudantes, que se organizarão de modo a remontá-lo por meio da leitura em voz alta, se possível usando-se microfone.

Desse modo, é bastante válida tal leitura em turmas já alfabetizadas, quando se objetiva a participação direta dos alunos e a aquisição ou aprimoramento do uso de recursos expressivos.

Note-se que o texto deve ser tomado integralmente ao final, para maior compreensão e possíveis desdobramentos.

### **Leitura dramatizada**

Objetiva a percepção de recursos linguísticos, podendo ser realizada pelo docente, aproximando-se da segunda estratégia aqui exposta, permitindo musicalização interativa de trechos ou uso de recursos que marquem passagens relevantes, sem que, no entanto, seja mudada a estrutura textual.

Quando é feita pelos alunos a leitura dramatizada, alguém deve exercer o papel de narrador ou de mediador, tendo tomado o texto de antemão, dessa forma motivando os demais a figurarem como personagens.

Funciona, pois, como um teatro improvisado, exigindo que todos tenham contato com a obra integral ao final da atividade.

### **Leitura autônoma**

Devendo estar presente em todas as estratégias, antes ou depois do desvelamento do texto principal, esta prática consiste na leitura em si, encontro solitário e íntimo entre indivíduo e texto, essencial à aprendizagem. No entanto, em turmas nas quais nem todos os alunos são alfabetizados, podem ser utilizadas frases destacadas ou repetidas na obra, de forma dinâmica.

Motivar ao manuseio do livro e indicar outros de mesmo tema, ou com personagens semelhantes (como *Os três porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*), são também caminhos, uma vez que *Chapeuzinho Amarelo* permite essas e outras relações a partir da temática, do gênero e dos personagens.

Enfatiza-se que o *mestre* é aquele que negocia a revelação do significado, dentro de um processo de aprendizagem. Logo, enquanto o desvelamento do texto propicia comparação com a grafia, seu adiamento motiva à investigação autônoma (BAJARD, 2007).

Após esta etapa, a partilha de interpretações é imprescindível para que, no debate de ideias, a turma possa perceber as diferentes visões possíveis que se delineiam, de acordo com referências de mundo que cada um possui.

### **Fotograma**

Esta sexta estratégia, quando proposta como motivação à leitura, constitui-se na apresentação de cenas estáticas, simbolizando partes representativas da obra, para que sejam previstos acontecimentos do enredo depois a turma realiza a leitura propriamente dita, tornando-se capaz de refletir sobre as hipóteses lançadas. Assim, objetiva o exercício de estratégias de leitura como antecipação e confirmação de informações.

Pode ocorrer, ainda, como *atividade avaliativa*, na etapa de interpretação, com a divisão dos alunos em equipes e esquematização de representações corporais que ilustrem episódios marcantes da narrativa. Desse modo, o objetivo estaria em dinamizar a prática da avaliação.

### **Teatralização**

Objetiva integrar o ensino de linguagem a um eixo da disciplina de Artes, exigindo que já se tenha realizado a leitura do texto integral, partilhado as impressões e analisado a obra coletivamente, para que se possa adaptá-la, com previsão de ações essenciais ao sucesso da apresentação. Desse modo, é pertinente que em turmas mais avançadas os próprios alunos criem o roteiro.

A partir dessa primeira condição, os envolvidos têm contato com o novo texto, ensaiando a encenação, com mediação do professor, contando com recursos expressivos e visuais, em um trabalho intenso com a linguagem.

### **Considerações**

O professor tendo intimidade com a literatura poderá explorar de diversas maneiras os textos literários, como a própria *Chapeuzinho Amarelo*, esmiuçando-os como se faz com as brincadeiras infantis, embasado na criatividade.

Para tanto, é importante ressaltar que em todas as abordagens deve-se estar atento aos objetivos e à avaliação, propondo-se atividades escritas contextualizadas e desafiadoras, de modo a conciliar aspectos literários e desdobramentos possíveis. Do mesmo modo, a abordagem escolar motivará à leitura prazerosa e autônoma.

Enfim, as estratégias de mediação aqui apresentadas evidenciam sete possibilidades, expondo faces, funções e desdobramentos da leitura. Muitas outras poderão tornar-se visíveis quando da aproximação entre docente e livros infantis, motivando tanto professor quanto alunos. Por isso a importância de instrumentalização dos educadores, buscando-se manter a integridade cultural que caracteriza a literatura infantil.

**Referências**

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. Ilustrações: Ziraldo. 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

## POEMA, LUGAR DE MEMÓRIA NAS POESIAS DE SOPHIA ANDRESEN E CONCEIÇÃO PARANHOS

Juliana de Souza Gomes Nogueira<sup>1</sup>

A leitura comparada da produção poética de Sophia de Mello Breyner Andresen e Maria da Conceição Paranhos problematiza neste espaço a relação entre versejar e lembrar, ao discutir o poema enquanto morada do ser. Essa habitação de linguagem apresenta-se como construção humana habitada pela poesia, instaurando o desejo de continuidade nos textos das escritoras, embora a consciência da fugacidade da vida também se mostre fortemente presente.

Local de memória, no poema, o homem sela seu “encontro com a vida”, porque a memória habita as palavras, em “Breve encontro”, de Andresen (2011, p. 626):

Este é o amor das palavras demoradas  
Moradas habitadas  
Nelas mora  
Em memória e demora  
O nosso breve encontro com a vida

O poema é o “amor”, é o encontro. Não o amor de palavras, mas o “amor das palavras demoradas”. Palavras onde o ser constrói moradas, onde ele se abriga de certa forma. Apesar da ideia de independência da linguagem e de sua separação com o homem na modernidade, nessa composição, a imagem de união vigora. Em “Breve encontro”, o sagrado – também contemplando essa procura – toma a forma de uma habitação: o poema. A referência ao poema, “este” “amor”, leva imediatamente ao encontro com a vida, a qual só pode ser celebrada pelo poético que a caracteriza e, assim como a memória, habita as palavras.

Paradoxalmente, o poema, “breve encontro” (recriação do instante – lembrando Octavio Paz (1982)), é o lugar onde o “eu” “mora” e se “demora”, contrariando o caráter fugaz da existência. É, enfim, um “encontro” que estende na linguagem o instante da “revelação” poética. A proximidade fonética entre os termos “memória e demora” indica esse aspecto, como se a linguagem distendesse a permanência do ser, permitindo que a brevidade da vida se eternizasse, como se a linguagem fosse memória e a memória um encontro com a linguagem poética. Embora breve, encontro intenso e “real”, diria a poeta.

Nesse “Breve encontro” da palavra poética com a memória e do homem com a vida, Andresen ratifica o que afirma Joaquim Manuel Magalhães (1989, p. 63), em *Um pouco de morte*, sobre a poeta portuguesa ter conseguido “assumir essa intenção, clássica por excelência, helenística por continuidade, romana por aprimoramento, da poesia como perpetuação”. Uma intenção também possível de ser lida na obra de Paranhos. Para a escritora brasileira, o poema (“Lavra”), esculpido como ouro, é também “ revesti mento/ de uma face ile sa/ que afronta o tempo/ e desmente o lábio”. É, para Andresen, conhecimento da poesia na retomada de suas formas, mas, sobretudo, lugar da memória na tarefa da poeta de reinscrever criativa e poeticamente o passado e a si mesma no ser da linguagem.

No ensaio “Luís de Camões: ensombramento e descobrimento”, Andresen afirma: “Camões celebra o surgir, o aparecer, aquilo a que os gregos chamaram ‘aletheia’. Celebra os homens que buscam a desocultação, o emergir do fenômeno, a escrita da terra” (ANDRESEN, 1981, p. 159). O fenômeno da escrita busca desocultar/ desentranhar para dar a ver o mundo. O

---

<sup>1</sup> Doutora em Literatura e Cultura (UFBA). Professora de Literatura e Língua Portuguesa do IFBA. E-mail: [jullyagomes@hotmail.com](mailto:jullyagomes@hotmail.com). Grupo de Pesquisa: Linguagens, culturas e identidades (LICURI-IFBA).

“real” fundado pela poesia não esconde a violência. Entretanto, a consciência artística da finitude, das dificuldades apresentadas pelo risco que é viver, não provoca o desejo de evasão. Pelo contrário, o “real” e sua complexidade serão sempre construtivamente lembrados pelas artistas, ao tratarem do poema como a morada onde a vida vigora em detrimento da morte, pois, no poema, até a morte será uma afirmação da vida – utilizando uma ideia de George Bataille (2013) ao tratar do erotismo.

Em Andresen, a morada e o poema amalgamam-se numa mesma imagem, formando uma expressão do recomeço como continuidade. Heidegger diz que a duplicidade do gênero humano “esconde-se na simplicidade mais quieta da infância” e no desprendimento que transforma. “O desprendimento é a reunião na qual a essência do homem se recolhe na infância mais quieta e essa no cedo de um outro começo. Enquanto reunião, o desprendimento tem o modo de vigorar do lugar” (HEIDEGGER, 2003, p. 56). Para Heidegger, o desprendimento é o lugar da poesia, porque guarda o cedo, isto é, o recomeço pautado, na composição em apreço, na continuidade instaurada pela construção do poema.

Em “Luz inesperada”, de Paranhos (1996, p. 129), a construção do texto poético é lida a partir da apropriação da poesia na linguagem, através da relação entre preparar a casa e habitar o tempo:

Preparei a casa para te esperar:  
procurei nos cantos o passado  
e engastei-o à soleira da porta,  
petrificado em dor, mas refulgente.

Não foi necessário mudar de casa  
para te esperar. Bastou a tua vinda,  
ainda de madrugada, para que tudo mudasse,  
e a lua crescente surgisse ao meio dia.

A cama está feita, a mesa está posta,  
nas compoteiras brilham sobremesas  
feitas para adoçarem a tua boca  
quando a vida amargar, travar-se o riso.

Meu corpo não é o mesmo de ontem,  
mas é mais virgem, através das horas,  
que me apartaram de outros desejos  
dos quais me afasto, emigrada de mim mesma.

Foi gratuito o teu chegar. Por isso fica:  
permanece em mim e esquece a lágrima.  
Te esperei para chamar-te “meu amor”,  
embora ingressem em minha voz e corpo

antigas sereias, com pentes de espelhos,  
a retrançar meus cabelos destrançados,  
e te convidem para o sábio mergulho  
onde habitaremos: nós e o tempo.

Aqui, a preparação da casa e a busca do passado antecedem à vinda do amado. Entretanto, a sua chegada é a razão para a mudança desses elementos (casa/passado). Afinal, a casa só se torna efetivamente lugar de memória na medida em que é habitada pela poesia. É nesse sentido

que a casa pode ser entendida como o poema e o aguardado amado como a própria poesia. O erotismo da escrita apenas sutilmente aponta essa leitura quando se observa, por exemplo, o título: “Luz inesperada”. Diferentemente de uma relação amorosa em que quase sempre se perde a razão, a chegada repentina desse “amor” traz lucidez e a abertura necessária para que a voz lírica engendre na composição uma reflexão sobre o caráter fugaz da existência e a importância de se distender pela arte a permanência do ser.

Se, ambigualmente, o texto traz a rememoração de um amor, não deixa de marcar patentemente o caráter metalinguístico da escrita, ao sugerir a analogia entre o corpo da amada e o do poema. Daí o afastamento e o exílio da voz que enuncia (“me afasto/ emigrada de mim mesma”), engendrando o chamado para que amante e amado habitem com o tempo: “onde habitaremos: nós e o tempo”. Não é habitar o tempo, mas com o tempo; o que implica na necessidade da “recriação” do tempo poético para que seja alcançada a habitação.

Nessa composição, a poesia é uma espera por habitar o tempo no poema. Sem ela, a casa é vazia e não existe o riso para completar o choro. O passado refulge, mas petrificado não se transforma. Com a poesia, por outro lado, há o “mergulho”, o salto, a mudança, a desordem. Com sua aparição sempre inesperada, até “a lua crescente” se torna visível “ao meio dia”. Mesmo as relações cotidianas são modificadas pela poesia. Sua permanência é desejo, aproximando o eu lírico do estado virginal de pureza que destoa da própria sensualidade do encontro encenado pela composição, porque sugere o “regresso” a um estado potencialmente criativo.

A presença da poesia é gratuita (“Foi gratuito o teu chegar”), mas requer o sacrifício da espera e da atenção (“[...] através das horas,/ que me apartaram de outros desejos/ dos quais me afasto, emigrada de mim mesma”). Na mudança constante de si, o eu lírico permanece exilado. Sempre uma mesma e nova casa, um “outro” “eu” diferente de si mesmo. Seu passado está na porta, encravado na “soleira”, brilha flamejando, porque “não é o mesmo de ontem”. A poesia, assim, é mudança, mas também retorno. Como se destrança e trança novamente os cabelos, o poema – memória – é construído e se torna habitação.

Por entre as brechas do “desejo insaciado de [...] permanência”, a continuidade entrevista na ideia de memória vai mais claramente se delineando (“[...] habitaremos: nós e o tempo”). Se por um lado a voz lírica, com os rastros de memória da poeta, habita o poema no encontro com a poesia, por outro, a poesia só permanece no esquecimento que transforma: “permanece em mim e esquece a lágrima”.

Há uma relação de interdependência entre poesia, memória e transformação; todo o ritual de preparação para a vinda da poesia marca essa mudança carregada de erotismo nas imagens a sugerirem fusão: “ingressem em minha voz e corpo/ antigas sereias”. Símbolos da sedução, as sereias metaforizam o poder de atração do passado para o tempo poético. Todavia, enquanto que para sobreviver às antigas sereias da mitologia era preciso agarrar-se, como Ulisses, à realidade do mastro, para que o passado ressurgisse é preciso lançar-se à experiência do mergulho, “onde habitaremos: nós e o tempo”.

Aproximando as composições das duas poetisas, onde o poema é também o “amor”, pode-se ler: “habitaremos” (PARANHOS), apesar do “nosso breve encontro com a vida” (ANDRESEN), pois ao passo que a transitoriedade da vida é lembrada nesses versos, sobretudo pela alusão à brevidade feita por Andresen, também passa a ser liberta de uma visão reducionista. Afinal, o poema desponta como a construção que possibilita o encontro entre o conhecimento da fugacidade da existência e a experiência de burlá-la a partir do eterno presente instaurado pelo tempo do poema, como frisa o último verso da composição de Paranhos.

O encontro entre o fugaz e o eterno (ainda que só possível em um instante) liberta os homens das imagens primeiras, como afirma Gaston Bachelard (2001, p. 01), em *O ar e os*

*sonhos*, alterando os sentidos desses termos, ao recolher numa mesma imagem a morte e a continuidade entrevista na linguagem poética. Voltando para a linguagem do poema a consciência da memória enquanto construção, as poetisas lançam o convite: o poema é um encontro onde o “real” será verdadeiramente vivido. É preciso ter memória para ouvir esse chamado. É necessário ingressar no tempo recriado do poema para vivê-lo.

### Referências

- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Obra Poética**. Lisboa: Editora Caminho, 2011.
- ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. “Luís de Camões: ensombramento e descobrimento”. In: ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. **Poemas escolhidos**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1981. p. 149-164. (Primeira publicação: Cadernos de Literatura, n. 5, Coimbra, 1980).
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.
- HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. São Paulo: Edições 70, 2010.
- MAGALHÃES, Joaquim Manuel. Sophia de Mello Breyner Andresen. In: **Um Pouco da Morte**, Lisboa, Presença, 1989.
- PARANHOS, Maria da Conceição. **As esporas do tempo**. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado; COPENE, 1996.
- PAZ, Octavio. **O Arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

## O PNBE E A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marília Forgearini Nunes<sup>1</sup>

Nesse trabalho analisamos oportunidades de vivenciar a leitura literária oferecidas por duas obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) destinadas ao público da Educação Infantil, dos 0 aos 3 anos e dos 4 ao 5 anos, selecionadas nos anos de 2008 e 2014 – primeiro e último acervos disponíveis até o momento.

Essas oportunidades serão destacadas considerando os processos de alfabetização verbal e de letramento visual. Entendemos que a alfabetização verbal pretende a inserção na cultura escrita tanto em termos de produção escrita quanto de prática de leitura e oralidade, enquanto que o letramento visual visa ao desenvolvimento da prática de leitura diante de um texto-imagem a partir do conhecimento dos elementos expressivos que constituem a imagem. Dessa forma, a análise das obras selecionadas literárias selecionadas para esse estudo observará de que modo elas possibilitam o desenvolvimento das crianças em termos de leitura, escrita e oralidade, bem como permitem a inserção desses sujeitos nas práticas de leitura da imagem.

Analisaremos o sincretismo verbo-visual que constitui os textos literários, procurando destacar elementos que podem ser explorados no acesso à cultura escrita vinculada ao objeto livro literário infantil, tanto em termos de alfabetização verbal, quanto de letramento visual. Utilizaremos como base teórico-metodológica a semiótica discursiva que nos possibilita compreender como a pressuposição recíproca entre plano de expressão e plano do conteúdo estabelece efeitos de sentido na constituição do texto sincrético verbo-visual. Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a mediação da leitura com leitores da educação infantil.

### **Alfabetização verbal e letramento visual**

Nesse primeiro momento, explicamos porque fazemos a distinção entre alfabetização e letramento e, porque relacionamos o primeiro termo ao texto verbal e o segundo ao texto visual. Essa explicação é parte da pesquisa sobre mediação da leitura do livro de imagem *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido* (NUNES, 2013), na qual discutimos a leitura do livro de imagem no ensino fundamental e como mediá-la para oferecer práticas de produção de sentido e letramento visual.

Nessa pesquisa, apresentamos um histórico desses dois termos e como eles se aproximaram a partir de uma nova compreensão da aquisição do sistema de escrita, não mais como um processo de ensino, mas também de aprendizagem, considerando os sujeitos envolvidos, as suas interações com objetos escritos e suas hipóteses para escrever.

Considerando a linguagem verbal, alfabetização e letramento se complementam em relação à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). A alfabetização envolve as ações diretamente relacionadas à aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico, implicando um envolvimento individual do sujeito nesse processo, enquanto que o letramento traz implicações sociais associadas, pois relaciona-se ao engajamento social do sujeito em práticas que tenham o SEA como necessário para que se participem delas, em outras palavras, práticas de leitura e escrita do cotidiano. Tais definições foram amplamente discutidas a partir dos anos de 1980, quando o termo letramento passou a fazer parte do vocabulário de todos aqueles que se interessavam em discutir não mais somente o ensino do sistema alfabético, mas principalmente a sua

---

<sup>1</sup> UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: [marilia.forgearini@ufrgs.br](mailto:marilia.forgearini@ufrgs.br).

aprendizagem em termos de leitura, escrita e oralidade, considerando os sujeitos e suas hipóteses e experiências como elementos fundamentais para o sucesso do ensino.

Na pesquisa citada anteriormente, recorremos a três das principais obras que iniciaram a discussão sobre esses termos (TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2009). Delimitamos a distinção entre alfabetização e letramento baseando-nos nas concepções de aquisição e prática. Dessa forma, mesmo que em relação ao verbal eles sejam complementares, com relação ao texto visual delimitamos nossa compreensão em torno da ideia de letramento. Assim, utilizamos o termo letramento visual para compreendermos a prática leitora com objetos visuais, pois:

Interessa-nos não apenas a capacidade do leitor identificar os elementos plásticos que compõem a imagem, mas também, principalmente, o modo com que esse leitor, um sujeito produtor de sentido, considera esses elementos na imagem como um todo discursivo (NUNES, 2013, p. 81).

Nas análises que faremos a seguir, o texto verbal será, então considerado como objeto de alfabetização e de letramento, ou, como objeto de alfabetização para inserção na cultura letrada<sup>2</sup>. E o texto visual será considerado a partir da noção de letramento visual, pretendendo delimitar possíveis efeitos de sentido decorrentes da reciprocidade entre expressão e conteúdo que permitam ampliar as práticas de leitura da imagem dos leitores em formação.

### **Saco de brinquedos: brincar com palavras e imagens**

O livro *Saco de brinquedos* de Carlos Urbim (2005), ilustrado por Laura Castilhos, apresenta 20 poemas curtos, 19 deles tem como tema um brinquedo e o poema final remete ao título da obra. Cada poema é acompanhado de uma imagem fotográfica de uma modelagem em argila, pintada com tinta acrílica que apresenta o tema do poema, um brinquedo (por exemplo barco de papel (p. 12), cata-vento (p. 15), trem de lata (p. 19), etc.).

A sedução para a leitura não vem apenas dos temas desenvolvidos ao longo da obra - brinquedos e brincar -, mas também da concepção gráfica. O verbal ocupa um fundo preto e se contrasta ora colorido (como na capa) ora na cor branca (nos poemas), escrito em caixa alta e tamanho médio. A atenção também é capturada pelo título de cada um dos poemas, que se apresenta em cor clara, em caixa alta e tamanho grande, ocupando sempre a lateral da página – esquerda ou direita –, destacando-se em comparação à imagem.

As esculturas, modeladas em argila e pintadas usando tinta acrílica ocupam um quarto da página. As cores vibrantes e o modo de apresentar os brinquedos que são temas de cada um dos textos poéticos estabelecem uma relação direta com o título verbal, oferecendo ao leitor desde o primeiro folhear do livro o acesso direto a dois modos de apresentar os objetos: verbal e imagético.

Essa relação verbo-visual fortemente estabelecida na concepção gráfica da obra é um convite ao leitor em formação para se aventurar a descobrir o que há em cada página, os possíveis efeitos de sentido que podem se revelar. O sincretismo construído pela palavra e pela imagem permite a esse leitor ler tanto as formas das letras que constituem as palavras quanto as cores e formas que se mostram nos brinquedos moldados pela artista-ilustradora. Ambas dividem o espaço da página, ambas capturam o olhar do leitor.

O percurso gerativo de sentido pode ser estabelecido a partir dessa oposição verbo-visual ou convencional x natural. A alternância entre essas duas possibilidades de apresentar o mundo,

---

<sup>2</sup> Emília Ferreira se contrapõe ao uso do termo letramento, e prefere o uso da expressão cultura letrada”, entendendo que essa expressão se aproxima do significado original da palavra em língua inglesa *literacy* (FERREIRO, 2012, p. 56).

seja pelas convenções da escrita ou pela moldagem, na tentativa de apresentar os objetos como são fisicamente se dá a partir do olhar do leitor e pode ser auxiliada pelo mediador que, a partir do conteúdo temático dos brinquedos, tem a oportunidade de questionar esses leitores em formação a compreender tanto o funcionamento do sistema notacional escrito quanto a constituição da imagem que ocupa o espaço com suas formas e cores.

O texto passa a ser considerado – numa perspectiva semiótica – a partir da sua organização, dos mecanismos que utiliza para enunciar e possibilitar a produção de sentido e a sua recepção. Esses mecanismos ao mesmo tempo que nos fazem compreender como o texto diz o que diz, como faz sentido, permitem ao mediador descobrir caminhos a serem explorados para o desenvolvimento do leitor, sua alfabetização e letramento, verbal e visual.

No que diz respeito ao verbal, o texto poético infantil, “através da montagem e desmontagem das estruturas linguísticas naturais, especialmente ao nível da sonoridade”(BORDINI, 1981, p. 7) exerce sua função lúdica, convidando a ouvir, a repetir e a brincar com as palavras. No livro de Carlos Urbim, todos esses convites são feitos aos leitores. Os poemas com poucas estrofes e versos curtos brincam com os sons das sílabas simples que formam as palavras, repetindo-se aleatoriamente ao longo dos versos, reiterando sons de maneira divertida. Por exemplo:

Bola de meia  
 Rola gabola  
 Forma marola  
 Na areia  
 Bola de pano  
 Numa boa pelada  
 Faz o dono do pé  
 Pensar que é Pelé (URBIM, 2005, p. 10)

Os versos curtos e a ausência de pontuação reiteram o desejo principal: brincar com as palavras, sem que haja ponto final nessa diversão. Em meio a essa divertida repetição de sons, o leitor em formação pode ser aguçado a refletir, a construir hipóteses que o auxiliem a compreender a língua, os sons da fala e seu modo de apresentação na escrita. De *bola* para *rola* o que muda? Qual o novo som que surge de uma para outra? Quais se repetem? Como eles se mostram na palavra? Que outras palavras tem sons parecidos? Todas essas são intervenções cabíveis numa mediação da leitura com leitores em formação.

Na leitura da imagem, a oposição realidade x fantasia estabelece o percurso de sentido. Entre o brinquedo real e o brinquedo fantasia que foi moldado, o que há de semelhante e o que há de diferente. A perna de pau (p. 17) moldada em argila não tem o mesmo peso nem a textura da que é feita de madeira, nem tem o mesmo tamanho da que é vista na página junto ao seu nome (que se mostra em tamanho maior do que o objeto). Forma, tamanho, cores, texturas reforçam a oposição, aproximam e afastam o objeto apresentado e o objeto real. Será que as crianças conhecem esses brinquedos, já os viram, já brincaram com eles? Perguntas que instigam o olhar mais atento às imagens

O jogo entre texto verbal e texto visual, ou texto sincrético verbo-visual, convoca o olhar do leitor, a sua curiosidade para ler o verbal e a imagem cada um com suas particularidades. O verbal com suas notações, regras que podem ser desvendadas a partir da oralidade, do desenvolvimento da consciência fonológica que se estabelece a partir da brincadeira com os sons. A imagem com sua expressão que nos apresenta uma forma de realidade, nos possibilita comparar o real e o verdadeiro, o brinquedo e a escultura, ampliar nosso olhar para o mundo.

## **Um gato marinheiro: navegar pela narrativa verbo-visual**

*Um gato marinheiro* é uma narrativa escrita por Roseana Murray(2009), ilustrada por Elisabeth Teixeira. Dois personagens são apresentados ao leitor: o gato Babel e seu dono, o menino Pepe. Num dia de chuva, quando nada há para fazer a não ser ficar dentro de casa, Pepe tem a ideia de brincar de ser pirata junto com seu gato. Rapidamente, com a ajuda de um lençol, uma vassoura, um sofá, algumas almofadas e vasos de planta, a sala se transforma numa ilha, onde o navio pirata de Babel e Pepe chega.

O percurso de sentido estabelecido a partir da oposição realidade x fantasia é traçado na colaboração entre verbal e visual desde o momento em que os personagens decidem começar a brincar. Na imagem presente na página 5 (MURRAY, 2009), o leitor se depara com um menino e seu gato ambos parecem estar chateados enquanto se recostam em uma janela e olham através dela para uma rua onde o que predomina é chuva. Um contexto, portanto, real e, provavelmente reconhecido por qualquer criança que deseja brincar lá fora, mas é impedida pela chuva. No verbal, confirmamos que os personagens estão incomodados com a situação de não poderem sair à rua e ficamos sabendo que decidem brincar de piratas:

Babel, seu gato,  
Também olha pela janela.  
Mas o gatos nunca se chateiam.  
Os gatos simplesmente contemplam.  
Então Pepe tem uma ideia:  
- Babel – ele diz -,  
e se fôssemos piratas? (MURRAY, 2009, p. 5-6)

A organização a partir da estrutura narrativa, auxiliam o leitor em formação a situar-se na organização do texto: identificar personagens, suas ações e o local onde tudo acontece. Ao ler às imagens, a realidade, de que tudo não passa de uma brincadeira e os dois amigos jamais saíram da sala, é percebida. O espaço narrativo divide-se em real e imaginário. O real está principalmente na imagem, o imaginário reforçado pela palavra. Ao ouvir a leitura dessa história, o leitor, além do exercício da imaginação, coloca em prática também estratégias de compreensão, tais como inferir, localizar informações que comprovem ou não aquilo que foi inferido.

A interação com esse texto verbal também possibilita mediar a reflexão metalinguística, isto é, pensar sobre a língua escrita e sua organização. Em termos de consciência semântica a contextualização da brincadeira a partir da aventura no mar reúne um conjunto semântico que pode se explorado com os leitores: marinheiro, capitão, barco, vela, marinheiro-conselheiro, etc. As palavras mais simples (vela, barco, por exemplo) podem também servir para refletir sobre questões fonológicas, compreendendo e manipulando as unidades sonoras da língua a partir de jogos: identificar rimas, trocar uma sílaba por outra e ver que outras palavras podem surgir, etc.

No que diz respeito à imagem, ela oferece ao leitor ainda não alfabetizado o acesso ao texto e suas possibilidades de sentido a partir da alternância entre realidade e fantasia.

## **Ler sem saber ler: uma questão de mediação**

Nosso propósito ao analisar essas obras trazia implicitamente a intenção de discutir o fazer mediador. Todas as possibilidades identificadas nas duas obras as quais nos detivemos a observar estão no livro, elas e outras tantas que poderão ser vistas por outros olhares atentos, mas de nada adianta somente identificá-las. Elas só servirão efetivamente para a formação do leitor se forem mediadas por um outro leitor experiente.

Teberosky e Colomer (2003) ao discutirem a prática de leitura de histórias com crianças pequenas, ainda não alfabetizadas, mas já que já podem ser inseridas nas práticas envolvendo a escrita, destacam que essas práticas precisam propor uma interação de qualidade. Nessa qualidade considera-se como essencial a alternância entre a leitura e o diálogo, que até os três anos precisa ser mais intensa, procurando sempre engajar a criança no ato da leitura e, posteriormente, entre quatro e cinco anos, pode ser mais espaçada e mais longa, propondo o exercício da escuta e da argumentação mais elaborada. O essencial é que haja a participação efetiva do leitor em formação que se familiariza com o discurso narrativo escrito, com a organização visual da imagem que acompanha o verbal.

A mediação adequada ao desenvolvimento leitor, portanto, implica: não ter pressa, para que os leitores construam um sentido próprios, com base na sua leitura e não do mediador, essa consciência reforça uma noção essencial no fazer mediador, “mediar não é conduzir, mas auxiliar” (NUNES, 2007; NUNES e RAMOS, 2012). Dessa maneira, ler o texto que será mediado é o primeiro passo para que se proponha uma mediação, no entanto, a mediação não se encerra nos sentidos construídos nessa leitura feita pelo mediador. O olhar especializado do mediador descobre caminhos instigantes a serem percorridos com o leitor em formação, mas precisa estar aberto para outros tantos caminhos que poderão ser abertos por esse leitor na alternância do diálogo que será estabelecido.

## Referências

BORDINI, Maria da Gloria. Por um conceito de poesia infantil. **Letras de hoje**, Porto Alegre, n. 43, p. 7-37, mar. /1981.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MURRAY, Roseana. **Um gato marinho**. São Paulo: Farol Literário, 2009.

NUNES, Marília Forgearini. **A leitura de narrativas infantis verbo-visuais: interação do leitor com a palavra e a visualidade por meio da mediação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2007, 281f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em letras, Faculdade de Letras, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007.

\_\_\_\_\_. Leitura mediada do texto híbrido: algumas possibilidades. **Currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 229-243, jan./abr. 2012. Texto disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/nunes-ramos.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido**. 254f. Tese (Doutorado em Educação), (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

URBIM, Carlos. **Saco de Brinquedos**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2005.

# LEITURA DE MUNDO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA CAPACIDADE A SER DESENVOLVIDA POR TODOS OS ATORES

Anaís Andrea Neis de Oliveira<sup>1</sup>  
Maria de Lourdes Bernartt<sup>2</sup>  
Taize Giacomini<sup>3</sup>

## Introdução

O presente texto apresenta o tema *leitura* imbricado em resultados de pesquisas envolvendo a questão da migração internacional como fato crescente no mundo e no dia a dia da região sudoeste do Paraná. Um acontecimento que nos desafia a compreender suas facetas e possibilidades.

A pesquisa, desenvolvida entre setembro de 2015 e fevereiro de 2016, ocorreu em um município em plena expansão populacional, 9,6% em cinco anos (IBGE, 2015). Além disso, Rossi (2015) destaca a região como a que mais recebeu imigrantes estrangeiros (doravante apenas *imigrantes*) nos estados do Sul brasileiro, a saber: haitianos, em maior quantidade, além de outras etnias como bengalis, sírios, angolanos, ganenses, guiné-bissauenses, israelenses, libaneses, iraquianos, palestinos.

Zamberlam (2014) refere-se a eles como “novos rostos”, já que o Sul brasileiro fora colonizado por imigrantes e seus descendentes, e, agora, recebe novos grupos étnicos de outras regiões do mundo. Assim, em oposição ao senso comum, imigração não se trata de um *tema em voga na TV*, mas de uma realidade viva neste tempo e nesta comunidade.

(...) falar em diáspora/migração/imigração é falar da própria história da humanidade e de cada homem em si, pois, em dado momento de sua trajetória humana, o homem migra, imigra, e/ou emigra, porque consiste em seu *modus operandi* por melhores condições de sobrevivência. Pode-se dizer, então, que todos somos, em alguma medida, migrantes. (BERNARTT *et al.* (2016, p. 102)

Ignorar tais fatos pode até ser uma opção, mas o imigrante continuará ali, perseguindo sonhos e novas condições de vida (ZAMBERLAM, 2014). Por outro lado, trazer o assunto à tona significa abrir-se a novas possibilidades, um reconhecimento que embasa e também justifica nossa pesquisa.

Nesse contexto, um marco de nossos primeiros passos foi a constatação da inexistência de ações de ensino-aprendizagem de *língua portuguesa como língua adicional para estrangeiros* (doravante LP-LA), assim, decidimos ouvir dos próprios imigrantes, sobre sua adaptação sociolinguística, após a chegada ao Brasil, e sobre as próprias representações no uso da linguagem no seu dia a dia, por compreendermos que entre o imigrante e seu novo contexto social, há toda uma relação dialógica acontecendo em nível macroscópico.

---

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco/PPGL, Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: [anais.ano@gmail.com](mailto:anais.ano@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco/PPGL e PPGDR, Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: [marial@utfpr.edu.br](mailto:marial@utfpr.edu.br).

<sup>3</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Pato Branco/PPGL e PPGDR, Pato Branco, Paraná, Brasil. E-mail: [taize.giacomini@hotmail.com](mailto:taize.giacomini@hotmail.com).

Por essa compreensão, fundamentamos os estudos essencialmente em Bakhtin (2006) e Freire (1989), com o objetivo específico de debater a percepção da necessidade de ações de ensino-aprendizagem LP-LA atreladas a dois fundamentos: *o reconhecimento desse dialogismo em nível macroscópico* e uma *compreensão amadurecida de leitura de mundo*.

### **Fundamentação teórica**

Ao analisarmos as teorias bakhtinianas (2006, p. 261) sobre linguagem, presente nos mais “diversos campos da atividade humana (...)”, e também sobre sua compreensão do *dialogismo* presente em todo ato enunciativo, visto que, para o autor, todo o enunciado é carente de resposta; propomos, aqui, elevar essa noção de *dialogismo a um nível macro*: A proposta é perceber a migração como uma atividade humana permeada pela linguagem, visto que o migrante, ao deslocar-se pelo mundo, leva consigo valores, representações sociais, cultura e, conseqüentemente, sua linguagem. Assim, temos o *ato de migrar* como um *enunciar-se* ao mundo e esperar dele uma *resposta*.

Migrar é transpor fronteiras, o que exige do migrante e de outros ao seu redor uma releitura de vida/mundo: uma *tradução* identitária (BHABHA, 1990). Noção corroborada por Hall (2015) ao tratar justamente do próprio indivíduo em movimento no mundo, e não apenas do uso da linguagem e processos léxico-gramaticais, mas de uma relação autêntica e ativa entre um *imigrante* (deslocado de seu espaço-tempo) e sua nova *comunidade local*.

Há, então, todo um processo de *(re)leitura de mundo* que nos remete a Freire (1989, p. 9) para quem “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.”

O conceito de *responsividade* como a possibilidade de ocupar em relação a qualquer enunciado “uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 280), reforça a noção de dialogismo da linguagem, já que “para a palavra (e conseqüentemente para o homem) *não existe nada mais terrível do que a irresponsividade*.” (BAKHTIN 2006, p. 333, grifos adaptados)

De igual modo, aqui, o *ato de migrar* proposto como uma enunciação também requer para si uma *compreensão responsiva ativa* como em Bakhtin (2006), levando-nos a outros questionamentos inevitáveis: como tem sido essa relação dialógica entre imigrantes e a comunidade local? Como se dá o aprendizado da LP-LA? Como poderia a comunidade local ser adequadamente responsiva em relação ao ensino de LP-LA?

Considerados todos esses aspectos teóricos, apresentamos, na sequência, nossos materiais, métodos e análise de dados, seguidos das considerações finais

### **Materiais, métodos e análises**

O material analisado, de modo interpretativo e qualitativo, trata-se de um *corpus* textual transcrito conforme Preti (1999), fruto de entrevistas de cunho aberto realizadas com dois imigrantes estabelecidos no sudoeste do Paraná, matriculados em disciplina de língua portuguesa (doravante LP) do sistema EJA.

Para preservar a identidade dos participantes, atribuímos uma sigla a cada entrevistado: E1 representa o primeiro entrevistado, residente no Brasil há 5 anos e 11 meses; E2, o segundo, residente no Brasil há 2 anos e 6 meses; sendo P a pesquisadora que foi a campo.

Visitas prévias a entidades administrativas e de ensino mostraram a inexistência de práticas especiais de ensino-aprendizagem de LP-LA para imigrantes. No caso do sistema EJA,

a grade curricular e metodológica atende mais ao público adulto brasileiro, já fluente em LP, com material didático voltado à leitura/escrita. (EJA – SEED-PR, 2006).

Sobre nossos entrevistados, iniciamos com uma apresentação de suas experiências linguísticas prévias que, embora distintas, têm em comum o conhecimento de uma língua latina antes da chegada ao Brasil. E1 era conhecedor de outra variante de LP, não como sua língua de uso diário; e E2 era conhecedor de Francês e Espanhol.

E1 [01:18] a gente domina mais esse língua que fala mais pela rua pela famílias assim... eu tenho que também a minha língua étnica néh... o língua do grupo étnico que é Fula (chama assí/ de Fula) (...) [05:46] na verdade vou te falar a verdade... a gente como nós colonizado... língua portuguesa... nós tem algumas frutas que nós (só) o língua portuguesa (...)oficial de Portugal... ma aqui é totalmente diferente... [...] agora que eu me me::... acostumei de de:: de adaptar um pouco de nome do frutas... mas é a língua a língua existe muito diferença na verdade... existe muito

Acima, E1 fala que tem de se adaptar, e, abaixo, E2 confessar mesclar as duas línguas, na escrita e, notadamente, na fala, o que demonstra que tal conhecimento prévio pode atuar tanto como facilitador quanto dificultador de comunicação:

E2.[00:08:48] mas ainda tenho dificultad de para escrever quando escrevo... escrevo as vezes eu (penso em português) mas escrevo em Espanhol porque a cabeça... também em pronúncia a veces tem ainda o o:: Espanhol...

A presença de ambos no município demarca essa relação interlocutiva em nível macro a que nos referimos. Para melhor compreensão, abaixo há uma tabela representativa dividida no que chamamos de *movimentos dialógicos* entre os Imigrantes (I) e a Comunidade Local (CL), compreendidos como enunciados macroscópicos devidamente explicitados:

<b>Movimentos dialógicos</b>	<b>Descrição</b>
I1	O imigrante que chega ao país/comunidade local-destino.
CL1	O país/comunidade local o recebe – responsividade ativa por entidades públicas/leis.
I2	O imigrante busca pelo estabelecer-se
CL2	Responsividade ativa pública e privada com acesso a emprego e educação
I3	Imigrante busca conhecer a LP. Faze sua leitura de mundo sobre a necessidade do aprimorar-se e estabelecer-se dialogicamente.
CL3	Responsividade ativa da comunidade local se dá pela aplicação da lei que permite a matrícula do imigrante no sistema EJA. Não há, no entanto, responsividade efetiva pela carência de cursos que façam a leitura específica da necessidade linguística de estrangeiros.

Tabela 1: Representação da relação dialógica em nível macroscópico – Fonte: Dados da pesquisa

Além da necessidade acadêmica, as falas de E1 e E2 revelam o entendimento do papel da LP nas relações dialógicas da vida cotidiana, nas ruas, no trabalho. Suas representações revelam

a noção de código a ser decifrado, porém, não em sua base gramático-lexical, mas de um modo prático. *A mente dos interlocutores deve estar aberta e ávida a compreender:*

- E2. [12:46] chama codificação da mensagem...  
 E2. [12:49] chama tem um é como abrir chama código... AH...  
 (...) tem SENHAS... de abrir código...  
 E2. [09:01] no trabalho acho que não tenho muita dificuldade por quando  
 quando eu... pessoa (quando eu trabalho com) eles são de:: são de outr/ de  
 outr/estrangeiros também  
 E1.[09:08] sim estrangeiros  
 P. [09:10] ah sim  
 E2. [09:11] (no tenho dificultá) (...) ( ) você consegue de fazer comunicação  
 porque também tem aquele (estrutura) de comunicar assim com pessoa que  
 não sabe... (mas isso) ( ) mas em geral eu consigo passar comunicação de  
 de... no no trabalho eu acho que eu não tenho problema como já falei  
 E1. [11:21] trabalho ( )/  
 E2. [11:22] as pessoas... comunica já ( ) (...) porque pessoa ele já  
 tah (dado) ele já ele pode conversa com pessoa que não sabe nada pessoa  
 que não sabe um pouco de English (tem por tem) pessoa de (trabalha com nós  
 de ) Pakistan (em Beltrão) que não sabe NADA de English... ((ruído)) não  
 sabe NADA... mas você consegue conversar com ele

Nas falas acima há a referência a uma situação partilhada entre imigrantes, um âmbito em que a *leitura de mundo*, como proposta por Freire (1989) se processa de modo similar. Parece haver, entre imigrantes de diferentes origens ético-linguísticas, a percepção do *outro*, de seu local de fala e de suas necessidades.

O oposto disso aparece nas falas relativas ao contato com brasileiros, aparecendo novamente uma carência de responsividade, com destaque para a fala em [13:43], quando E2, ao referir-se a uma situação hipotética, explicita sua consciência da necessidade de se portar empaticamente na relação dialógica, *ler* a necessidade do outro:

- E2. [13:34] apesar que a gente eu acho que está falando Português... O  
 MÍNIMO de português certo... [...] mas as pessoas não conseguem entender  
 E2. [13:43] ma/... (...) mas se ELE falando... (...) se se ele falando a minha  
 língua EU VOU conseguir entender... (...) porque eu vai (começo) ma/ usando  
 minha cabeça (...) pra (ajudar) pensar que ele quer fazer (...) depende do  
 contexto depende de frase que ele fazer eu vou/ consigo ajuda chamar ajuda  
 ah... chamar ah:: ((ruído)) ah... contribuir... (...) e sentir o que quer fazer...

No trecho em que relatam a comunicação, no trabalho, com falantes de línguas diversas das suas, percebemos uma consciência clara de que, para eles, a comunicação transcende código linguístico como a unidade de uma língua, o que lembra que “entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas.” (BAKHTIN, 2006, p. 371).

No processo de compreender e ser compreendido, a expectativa parece residir mais na espera pela responsividade do interlocutor. Além disso, a própria noção de *leitura de mundo* desloca-se da capacidade a ser desenvolvida pelo aprendiz imigrante para uma capacidade a ser desenvolvida também pelos interlocutores da comunidade local. Ou seja, *adaptar-se* não é tarefa unilateral, é um processo de diálogo que exige uma leitura de mundo e uma disponibilidade que devem estar alocadas em ambos os lados da interlocução.

## Considerações finais

O tema exposto nos revela a necessidade de maior empatia por parte da comunidade local, aqui personificada como um interlocutor em diálogo ativo com o imigrante, e, para isso, duas atitudes responsivas nos parecem primordiais: a primeira revela a necessidade de ações de ensino-aprendizagem de LP-LA que saibam *ler* a necessidade sociolinguística do estrangeiro.

A segunda atitude seria a de fomentar, nas escolas, universidades, nos ambientes públicos e privados, as discussões sobre a temática da migração, sobre a realidade do imigrante e a possibilidade da partilha e da *tradução* identitário-cultural.

Tais ações não se tratam de curvarmo-nos perante *o outro*, mas de, nas dobras do que muitos consideram como impossível, exercer um movimento de acolhida que transcende a língua aparente, elevando-a à *compreensão criadora de novas (re)leituras de vida e de mundo*. Ou, por acaso, olvidamos de que quase todos nós já migramos de um ponto a outro desta Terra na busca do lugar para chamarmos de lar.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BERNARTT, M. L. *et al.* Diáspora Haitiana: primeiros estudos sobre impactos para o desenvolvimento urbano e regional nas regiões sul e norte do Brasil. **Cadernos Ceru**. v. 26, n. 1, 04. 2016.
- BHABHA, H. **Nation and Narration**. Routledge: Londres, 1990.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guarcira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparinda, 2015. 12. ed., 1. reimp.
- IBGE. Paraná: Francisco Beltrão. Em: **Cidades@**. 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410840>>. Acesso em 02 jul. 2016. GE, 2015
- ROSSI, M. Pato Branco tem a maior comunidade de haitianos do Paraná. **Diário do Sudoeste**. Pato Branco – PR. Abr. 2015. Disponível em: <<http://www.diariodosudoeste.com.br/pato-branco/2015/04/pato-branco-tem-a-maior-comunidade-de-haitianos-do-parana/1306879/>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- SEED-PR. **Língua Portuguesa e Literatura**/vários autores. – Curitiba. 2006. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/portugues.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/portugues.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2016.
- ZAMBERLAM, J. *et al.* **Os novos rostos da imigração no Brasil**. Porto Alegre: Solidus, 2014. 81 p.

# A REESCRITA DE TEXTOS COMO FORMA DE DESENVOLVER O CONHECIMENTO METACOGNITIVO DO ESTUDANTE

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

De que forma a reescrita pode contribuir no desenvolvimento da metacognição do estudante? Esta pergunta é relevante se levarmos em consideração o papel que o próprio estudante tem diante do seu processo de aprendizagem.

O professor não só deve apontar os equívocos presentes nas produções textuais de seus aprendizes, mas também oportunizar para que cada um reflita sobre estas inadequações encontradas e procure se expressar de maneira mais adequada, Therezo (2012).

O processo de reescrita é um momento em que o estudante buscará outras formas, mais adequadas ao contexto, de expressar a mesma ideia. Saber selecionar as informações mais relevantes, escolher uma palavra em detrimento a outra, resolver problemas, tomar decisões, tudo faz parte da cultura do pensar, Tishman, Perkins, Jay (apud DAVIS, NUNES e NUNES, 2005).

Este processo de reescrita de textos contribui para a aquisição da competência linguística por parte do estudante e, desta forma, espera-se que esta prática se torne mais significativa, Gasparotto e Menegassi (2011).

## A metacognição

Poder gerir, guiar, avaliar e regular uma tarefa a fim de chegar ao modo pretendido faz parte do processo metacognitivo para Davis, Nunes e Nunes (2005). A metacognição é o que permite o indivíduo tomar consciência sobre o seu próprio conhecimento, esta forma de pensar tem sido muito utilizada em áreas voltadas para a educação de acordo com Locatelli (2014). A metacognição também pode ser percebida como um pensamento sobre o pensamento, Neves (2007).

É neste processo reflexivo, nesta tomada de consciência que o aluno aprende. De acordo com Locatelli (2014, p. 25) "sem dúvida, isso é um dos maiores objetivos da educação tanto para a básica quanto para a superior: o desenvolvimento da autonomia no estudante, levando-o a ter condições de saber como aprender e também buscar o conhecimento necessário para um dado momento".

Por isso desenvolver atividades que façam com que os estudantes reflitam sobre suas produções é proporcionar momentos nos quais os estudantes irão refletir melhores formas de resolver os problemas, levantando hipóteses, fazendo comparações, refletindo, se questionando e se tornando mais autônomo.

Não existe uma idade adequada para trabalhar atividades que desenvolvam a consciência metacognitiva do estudante. Locatelli (2014, p. 25) afirma que "pesando na vida escolar de um estudante, é fundamental que cada vez ele passe a se tornar mais metacognitivo, desde o início de seus estudos na educação básica e, especialmente, ao ingressar na universidade, em que mais autonomia será necessária".

[...] Queremos que nosso alunos aprenda a pensar? Sim, nas mais variadas formas que isso poderá assumir; pensamento crítico, interdisciplinar, científico, pensar em como resolver uma situação-problema, etc. Então pensar sobre esse pensamento assume um importante papel na educação.

---

<sup>1</sup> UPE - Universidade de Pernambuco (Campus Mata Norte). E-mail: [izabel\\_cbarbosa@hotmail.com](mailto:izabel_cbarbosa@hotmail.com).

Cabe não apenas ao professor, mas a escola como um todo, promover situações nas quais os estudantes possam fazer estas reflexões críticas sobre o trabalho desenvolvido, neste caso, o texto escrito. A escola que prioriza a cultura do pensar, de acordo com Davis, Nunes e Nunes (2005, p. 207) "permite àqueles que a frequentam tirar maior proveito da experiência escolar: aprender a controlar melhor a impulsividade; aumentam sua capacidade de reflexão e planejamento; analisam e fundamentam a escolha feita, entre as opções disponíveis".

### **O trabalho com a reescrita em sala de aula**

O trabalho contou com a colaboração de 5 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II de algumas cidades da região Metropolitana do Recife, Pernambuco. Na nossa investigação os professores foram entrevistados e responderam um questionário sobre como realizam a reescrita de textos em sala de aula.

Os dados foram analisados a fim de se constatar quantos destes professores trabalham a reescrita como forma de desenvolver a metacognição do estudante, quais são as estratégias que o professor utiliza neste processo e quais são as diferenças encontradas entre o primeiro texto e a reescrita.

Os resultados apontaram que todos os 5 professores entrevistados (100%) desenvolvem a reescrita com seus estudantes. Cada um explicou como é desenvolvido este processo em sala. Foram utilizados apenas a letra inicial de cada profissional envolvido neste trabalho para expor suas explicações.

Podemos observar vários tipos de procedimentos elaborados pelos docentes. A professora "A" explica que "os problemas de escrita são marcados com canetas de cores diferentes e no final do texto escrevo as observações para a reescrita. Muitos alunos relutam em fazer a reescrita. Mas ao final (com um pouco de chantagem) os alunos reescrevem o texto. Por ser uma atividade trabalhosa faço poucas vezes".

Percebemos que a professora "A" destaca os problemas encontrados nos textos dos estudantes com cores diferentes. De acordo com Therezo (2012, p. 54-55) é preciso apontar "as falhas mais graves" desta forma, "o professor [...] está exigindo e esperando retorno. Esse retorno chama-se *refeitura*".

Aparentemente, esta reescrita ou *refeitura* é um processo mais complicado, pois em muitos casos observados, os estudantes preferem escrever outro texto a refazê-lo. O estudante que é capaz de "fazer uso da metacognição, [...] torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando aprimorá-los" (DAVIS, NUNES e NUNES, 2005, p. 212).

Este processo de reescrita, de idas e voltas do texto, de reflexões sobre qual vocabulário mais adequado pode-se utilizar, de como a pontuação deve ser colocada, qual o melhor uso dos elementos de coesão, todos estes aspectos fazem parte da cultura do pensar, pensar em como melhorar o texto, qual a melhor forma de refazê-lo, reescrevê-lo e aprimorá-lo.

Outro profissional, a professora "P", fala que "eu explico a proposta de texto, com leitura de textos-base, debate sobre o tema, explicações sobre o gênero e eles fazem a primeira versão do texto. Essa primeira versão eu corrijo usando códigos e levo pra eles reescreverem e corrigirem as transgressões à norma, bem como os problemas de continuidade de ideias, coesão, coerência etc! Essa segunda versão eu corrijo sempre comparando com a primeira e dou uma nova nota, permanecendo a maior nota das duas versões".

Therezo (2012) sugere alguns tipos de critérios de avaliação, que podem ser diferenciados de acordo com o ano do estudante. Estes critérios seriam bastantes úteis uma vez que mostram, de maneira pontual, as falhas cometidas no texto pelos estudantes, orientando-os exatamente

quais aspectos eles devem melhorar, como: emprego de pronomes, pontuação, repetição de palavras, ortografia, dentre outros.

Outro depoimento foi o da professora "M", ela explica que "a 1ª produção eu 'marco' tentando apontar os problemas encontrados para que sejam corrigidos (progressão, ortografia, coerência...) e escolho uns dois textos para que façamos essa correção com a participação de todos (no quadro), para que eles tenham noção do que fazer. Antes explico o que vai ser feito, que um texto não fica pronto de primeira e etc., mas mesmo não divulgando para a turma o autor, peço autorização para expor a produção e comentar/corriger. Essa correção coletiva faço sempre no início (nas 2 primeiras produções), para que a turma se 'acostume' com o processo. Nem sempre é possível fazer todas as vezes, mas inicialmente é essencial. Depois os textos são devolvidos para que reescrevam, tentando melhorar nessa 2ª versão, que é a que vai 'valer'."

Este depoimento está de acordo com a ideia de Therezo (2012, p. 55) quando explica que "o ato da escrita não pode ser tratado com negligência; a de que o rascunho não é texto definitivo". Outros professores também se referiam ao fato dos estudantes terem feito vários rascunhos antes do texto final e não apenas um.

Apesar de cada professor apresentar uma proposta diferente, existem aspectos em comum no processo de apontar as falhas nas produções dos estudantes, seja marcando, criando códigos ou escrevendo notas. Todos estes aspectos ajudam o aprendiz a refletir sobre que forma pode melhorar sua produção textual.

Outros dois depoimentos são das professoras "F" e "G" respectivamente. "Faço a reescrita em quase todas as produções. Primeiro, eu já peço para entregar o rascunho e o texto definitivo. Ou seja, os meninos têm a oportunidade de corrigir o próprio texto. Então, corrijo o definitivo e peço para reescrever para 'ler na sala'. E o início da semana seguinte é com a leitura dos textos feitos pela 3ª vez e a respectiva entrega. Entre cada texto a diferença é maior em correção gramatical e na caligrafia. Alguns, geralmente, só percebem um erro de coesão e coerência quando estão lendo e nem eles mesmos sabem o que estão dizendo".

Esta oportunidade dada aos estudantes de lerem os próprios textos em voz alta também orienta o trabalho docente, "em pesquisas sociolinguísticas anteriores conduzidas na Universidade de Brasília, ficou claro que o evento da leitura individual ou coletiva pelos alunos é um momento em que a mediação do professor tem importância crucial" (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 9). É desta maneira que o professor também pode identificar as dificuldades dos estudantes no processo de produção, além de possibilitar a participação dos próprios colegas no processo de correção e aprimoramento textual.

Por último, "G" explica que o texto é produzido e corrigido dependendo do "objetivo da atividade, exemplo, apenas ortografia, apenas adequação ao gênero, ou pontuação, ou argumentação, ou conectivos. A princípio há vários problemas: os alunos resistem a reescrita ou fazem um novo texto. Porém, depois de eu insistir na atividade de reescrita, os resultados são satisfatórios".

É fundamental ouvir o depoimento dos professores, uma vez que eles vivenciam diariamente várias dificuldades dos estudantes em relação ao processo de aprendizagem, neste caso especificamente, na produção textual.

É necessário aliar a teoria à prática de forma que a teoria seja uma ferramenta que qualifique o profissional na mediação do processo de ensino-aprendizagem do estudante. Como afirma Therezo (2012, p. 9) "instrumentalizar melhor os que lidam com leitura e produção de textos, na conduta árdua e fascinante, não só de preparar os estudantes para provas, mas de dar-lhes armas eficazes para, competentes na comunicação escrita, exercerem seu papel de cidadão do mundo".

Todos os professores envolvidos neste trabalho afirmaram observar melhoras nas reescritas dos textos, o que mostra que, apesar de ser um trabalho cansativo, é bastante significativo para os estudantes, uma vez que os fazem refletir sobre suas próprias produções e como podem aprimorá-las de maneira consciente. Mas não se pode esquecer que o professor também deve ter consciência de seu papel de mediador e, desta forma, oportunizar e criar ambientes e atividades adequados para o desenvolvimento metacognitivo de seus aprendizes.

### **Considerações finais**

Tanto o professor quanto a escola são responsáveis no papel do desenvolvimento metacognitivo. É no ambiente escolar que o estudante pode refletir sobre suas falhas, juntamente ao professor, e encontrar as melhores formas de se expressar na modalidade escrita.

Apesar de ser uma atividade trabalhosa, que exige muito tempo por parte do docente e levando em consideração a quantidade de estudantes e turmas que cada professor de Língua Portuguesa possui, é comum encontrarmos profissionais que evitem fazer, ou trabalhem muito pouco, a reescrita em sala de aula.

Outro ponto primordial é a qualificação, ou instrumentalização, deste profissional a fim de que ele também esteja habilitado para criar situações e atividades que façam os estudantes refletirem sobre suas produções.

Espera-se com este trabalho que os professores possam refletir sobre a importância de se desenvolver atividades individuais ou colaborativas com os estudantes durante o processo de reescrita do texto, a fim de que eles desenvolvam sua consciência metacognitiva e autonomia.

### **Referências**

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

DAVIS Cláudia; NUNES, Marina M. R.; NUNES, Cesar. A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática**. Cadernos de Pesquisa, vol. 35, nº 125, 2005.

GASPAROTTO, Denise M.; MENEGASSI, Renilson J. **Modos de participação do professor na reescrita de alunos: enfoque na análise linguística**. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR | 24 a 26 de outubro de 2012 | ISSN 2178-7751.

LOCATELLI, Solange Wagner. **Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor**. Curitiba: Appris, 2014.

NEVES, Dulce Amélia Brito. **Leitura e metacognição: uma experiência em sala de aula**. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 24, p. 1-9, 2º sem. 2007.

THEREZO, Graciema P. **Como corrigir redação**. São Paulo, Campinas: Editora Alínea, 2012.

# OS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS NA PROVA BRASIL: COMO É AVALIADA A COMPREENSÃO LEITORA DO ESTUDANTE

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

O presente trabalho analisou o modelo da Prova Brasil (PB) disponível no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) direcionada ao 9º no do Ensino Fundamental, uma vez que as provas originais não são liberadas para consultas. Foram observados quais gêneros textuais são trabalhados na prova e como os gêneros são explorados para identificar o nível de compreensão leitora dos estudantes.

A PB é uma prova aplica em larga escala e busca avaliar a qualidade do ensino, no caso deste estudo, de Língua Portuguesa, especificamente o nível de compreensão leitora dos estudantes brasileiros. Espera-se que com este trabalho se possa ter uma visão de quais gêneros textuais são mais recorrentes e de que maneira as questões são trabalhadas para classificar o nível de compreensão leitora dos estudantes de acordo com a matriz estabelecidos na Prova Brasil. Apresentaremos alguns conceitos sobre compreensão leitora e abordaremos a utilização dos gêneros textuais utilizados na PB e suas implicações na avaliação da compreensão leitora dos estudantes.

## Compreensão leitora

A compreensão leitora é a capacidade de ler um texto e compreendê-lo, um processo que exige a utilização de conhecimentos prévios, com a interação de conhecimentos linguísticos, textual e de mundo (KLEIMAN, 2013).

A leitura também não se limita a um mero processo de decodificação. Compartilhamos com Colomer e Camps (2008, p. 31) quando afirma que "ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é, antes de tudo um ato de raciocínio". A compreensão leitora se dá à medida que conseguimos relacionar várias informações conhecidas e às informações do texto, estabelecendo o processo de interpretação, interação e construção de sentido na leitura.

Dentre as tantas funções da escola está o desenvolvimento do conhecimento do estudante, que passa, necessariamente pelo desenvolvimento da leitura. Ela está inserida entre tantas outras competências da instituição, na visão de Silva (1998, p. 1-2)

é muito difícil, senão impossível, refletir sobre as diferentes vertentes do trabalho escolar sem considerar o processo de busca de produção do conhecimento. [...] Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque.

Mesmo estando em evidência, o ensino da leitura ainda se apresenta como um dos grandes desafios entre os docentes. A falta de condições concretas para a leitura, a falta de qualificação dos próprios professores são alguns fatos que afetam o desenvolvimento de uma leitura qualitativa entre os estudantes (SILVA, 1998). Na perspectiva de Bortoni-Ricardo (2012, p. 24) "o papel da escola está diretamente ligado ao papel do professor como mediador do processo

---

<sup>1</sup> UPE - Universidade de Pernambuco (Campus Mata Norte). E-mail: [izabel\\_cbarbosa@hotmail.com](mailto:izabel_cbarbosa@hotmail.com).

de aquisição de uma cultura letrada pelos alunos, que vai desde sua alfabetização ao seu conhecimento de mundo".

Os estudantes deveriam aprender a ler na escola, concordamos com Colomer e Camps (2008, p. 62) quando explicam que "a escola é justamente a instituição escolar encarregada de oferecer-lhes a oportunidade de assimilar a modalidade mais abstrata de representação verbal, a língua escrita".

Mas, apesar desta atribuição, ainda é possível se deparar com estudantes que, mesmo alfabetizados, apresentam grandes dificuldades de compreensão leitora. Existem muitos estudantes que leem mas não compreendem a mensagem transmitida pelo texto, de acordo com Martins, Santos e Bariani (2005, p. 60) quando nos deparamos com

questões específicas do contexto educacional, verifica-se que a compreensão de leitura é uma das mais enfatizadas, tendo em vista sua importância para o processo de aprendizagem. É crescente o número de pessoas que são alfabetizadas, mas que não compreendem o que lêem.

Bridon e Neitzel (2014, p. 438) explicam que "as políticas de avaliação nacional têm mostrado o baixo nível de adequação à aprendizagem dos alunos em compreensão leitora da escola básica no Brasil".

Diante desta triste realidade é necessário desenvolver estratégias, junto aos docentes, para que se possam criar ambientes mais adequados e que estimulem não só a leitura, mas ao mesmo tempo, oportunizem o desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas pelos estudantes, a fim de que estes possam interagir durante a leitura e compreendam o que lê.

A convivência do aluno com a leitura no contexto escolar deve dar-se de forma a possibilitar que este atinja os níveis de compreensão leitora, para que o aluno leitor vá muito além de perceber o texto na sua superficialidade. [...] O professor, assim, precisa provocar o leitor em formação, convidando o aluno a leituras que não esgotam seu sentido. Cabe ao docente propor questionamentos, chamar o aluno para a leitura ativa, abrir caminhos para que seu aluno torne-se um fruidor, um leitor que renove uma obra literária, por exemplo, a partir das reações que esta possa provocar-lhe. (BRIDON e NEITZEL, 2014, p. 440)

O estudante deve ser exposto a vários gêneros textuais no ambiente escolar e a leitura deve ser estimulada de maneiras diferentes, além de "considerar a importância de desenvolver a habilidade leitura de tabelas, gráficos, diagramas para a inserção dos indivíduos em diversas práticas sociais" (MAGALHÃES e MACHADO, 2012, p. 59).

no ensino da leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida. Tal postura leva o professor a articular os propósitos escolares e sociais da leitura. (SOUZA e SERAFIM, 2012, p. 41)

O professor deve levar em consideração que a leitura faz parte de uma prática social, proporcionar trabalhos com leitura em sala é desenvolver habilidades que, na verdade, serão necessárias para a vida.

## Os gêneros textuais presentes na Prova Brasil e a avaliação da compreensão leitora

Os gêneros, de acordo com Marcuschi (2008, p. 160) "são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. [...] Os gêneros são também necessários para a interlocução humana". A PB utiliza vários tipos de gênero para a avaliação da compreensão leitura dos estudantes, desta forma, espera-se que os mesmos possam ler diversos assuntos a partir de vários gêneros textuais.

Os resultados deste trabalho apontam quais gêneros textuais foram utilizados na Prova Brasil analisada, são eles: narrações (em sua maior parte), histórias em quadrinhos (HQ), poemas, sonetos e gráficos. De acordo com os descritores da Prova Brasil, estes textos buscam avaliar os diversos níveis de compreensão leitora, como: a compreensão da ironia, uso de pontuação, interpretar textos com uso de material gráfico, dentre outros.

A amostra disponível no site no Inep apresenta uma prova com 20 questões de Língua Portuguesa. É possível constatar que dentre os gêneros textuais mais utilizados, o que apresenta maior incidência é o narrativo. Observando a tabela abaixo, na qual indica o gênero textual e seu respectivo percentual presentes na PB, é possível constatar que o texto narrativo é o mais trabalhado, apresentando 75%.

<i>gênero textual</i>	<b>Narração</b>	<b>Soneto</b>	<b>Histórias em quadrinho</b>	<b>Poemas</b>	<b>Gráficos</b>
<i>porcentagem</i>	75%	5%	5%	5%	10%

Tabela 01: porcentagem dos gêneros textuais

A Prova Brasil é apresentada em 2 (dois) blocos, o bloco 3 e o 4, cada um traz 9 e 11 textos respectivamente. Ao total, nos 20 (vinte) textos presentes, juntando os dois blocos, temos quinze (15%) textos narrativos que abordam assuntos de diversos temas, como: relação, natureza, lendas, ciências e outros; um (5%) soneto, uma (5%) história em quadrinho - que será observada posteriormente -, um (5%) poema e dois (10%) gráficos.

De acordo com a própria proposta da Prova Brasil

Em Língua Portuguesa, optou-se por avaliar as habilidades de leitura. Embora a Matriz de Língua Portuguesa pareça reduzida em relação à multiplicidade de habilidades que são desenvolvidas durante a vida escolar dos alunos, entende-se que um bom leitor recorre a seus conhecimentos linguísticos para perceber os sentidos e as intenções de um texto. (BRASIL, 2013, p. 7)

A Matriz criada não aborda todo o currículo usado no Estado, ou mesmo, nas escolas, existe um recorte com o objetivo de avaliar apenas os itens considerados mais essenciais

É importante salientar que as Matrizes de Referência não devem ser confundidas com as propostas curriculares das redes ou das escolas, pois não englobam todo o currículo escolar. As Matrizes são um recorte do currículo usado como referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. Incorporam, assim, somente um conjunto de habilidades consideradas essenciais e que podem ser avaliadas por meio de testes padronizados. (BRASIL, 2013, p. 7)

De acordo com esta perspectiva, as perguntas relacionadas aos textos são desenvolvidas a fim de observar se os estudantes são capazes de localizar informações, fazer inferências, reconhecer diferentes formas de tratar uma informação, estabelecer relações entre partes de um texto e vários outros aspectos que estão expostos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa - 9º ano do ensino fundamental, observe a imagem 01 abaixo.

Topico	Habilidades/Descritores
Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadradinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Imagem 01: Brasil, 2013, p. 9-10

A partir dos resultados da PB é possível observar em qual nível de proficiência o estudante se encontra.

Ao verificar o percentual de alunos em cada nível de proficiência, é fundamental analisar pedagogicamente o detalhamento das habilidades descritas para cada um desses níveis [...]. Desse modo, é possível identificar as habilidades relacionadas nas Matrizes de Referência de cada área do conhecimento que, provavelmente, já são de domínio dos alunos e quais necessitam ser trabalhadas. Vale reiterar que as escalas de proficiência de Língua Portuguesa e de Matemática apresentam níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. (BRASIL, 2013, p. 38)

Pode-se observar na imagem 02 que cada tópico apresenta descritores que indicam quais habilidades o estudante deve ter desenvolvido para resolver a atividade proposta. Desta forma, por exemplo, um estudante quando é classificado no nível 5, espera-se que este já tenha desenvolvido as habilidades dos níveis anteriores e assim sucessivamente. Para ilustrar uma das atividades, pegaremos o exemplo do Tópico II, que utiliza dois descritores (D), o D5 e o D12.

**Tópico II – Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto**

Descritores	D5	D12
-------------	----	-----

Este tópico é composto de dois descritores. O descritor 5 indica habilidades lingüísticas necessárias à interpretação de textos que conjugam as linguagens verbal e não-verbal ou com auxílio de material gráfico diverso. O descritor 12 exige do leitor conhecimento de gêneros textuais variados para que possa reconhecer a função social dos textos.

Imagem 02: Brasil, 2008, p. 67

O tópico II e os descritores mencionados se referem a questão abaixo, quando se utiliza uma história em quadrinho, para analisar se o estudante é capaz de interpretar o texto utilizando a linguagem verbal e a não verbal (o desenho), indicados no D5; e a leitura de diferentes gêneros, D12; contido na imagem 01.

**Exemplo de item:**



Angeli. Folha de São Paulo, 25/04/1993.

A atitude de Romeu em relação a Dalila revela

- (A) compaixão.
- (B) companheirismo.
- ➔ (C) insensibilidade.
- (D) revolta.

Imagem 03: Brasil, 2008, p. 68

Os gêneros são utilizados para propósitos comunicativos diferentes, Cavalcante (2014, p. 44) afirma que os gêneros "são padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas".

Desta maneira, os gêneros utilizados ao longo da PB não são de maneira aleatória, mas possuem o propósito de analisar se os estudantes possuem as habilidades necessárias para compreender os textos em seus diversos contextos comunicativos e nos suportes onde são divulgados.

### **Considerações finais**

Espera-se que este trabalho possa elucidar a compreensão da utilização da Prova Brasil como ferramenta de avaliação da compreensão leitora de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

Sabe-se que ainda há muito o que se melhorar em termos de ensino, as condições de trabalho ainda não ajudam o professor a criar ambientes mais adequados para o ensino da leitura, assim como a falta de material e, em alguns casos, professores sem a qualificação adequada para desenvolver tal atividade.

Ainda se observa que os índices de compreensão leitora são baixos, mas esta realidade não é impossível de ser mudada, profissionais comprometidos e qualificados podem desenvolver habilidades de leitura de vários gêneros textuais, que serão necessários na vida do estudante.

Não foi possível analisar o motivo de haver mais de 50% de textos narrativos na Prova Brasil, algo bastante chamativo, uma vez que, aparentemente, os estudantes apresentam maiores problemas de compreensão leitora em outros gêneros textuais, como gráficos, tabelas e charge. Sugerimos uma pesquisa mais aprofundada sobre este aspecto.

### **Referências**

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. **Prova Brasil**: avaliação do rendimento escolar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, DF, 2013.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de A. Competências leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&lng=pt&tlng=pt&pid=S2175-62362014000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&lng=pt&tlng=pt&pid=S2175-62362014000200006)>. Acesso em: 28 de abr. de 2015.

CAMPS, S.; COLOMER, T. **Ensinar a ler e ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. 1. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros Textuais e Ensino de Língua. In.: MARCUSCHI, Luiz A. **Produção Textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editora, 2008.

MARTINS, R. M. M.; SANTOS, A. A. A.; BARIANI, I. C. D. **Estilos cognitivos e compreensão leitura em universitários**. Faculdade de Educação da UNICAMP, Paidéia, 15-30/57-68, 2005. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/250993270\\_Estilos\\_cognitivos\\_e\\_compreensao\\_leitura\\_em\\_universitarios](https://www.researchgate.net/publication/250993270_Estilos_cognitivos_e_compreensao_leitura_em_universitarios)>. Acesso em: 01 de ago. de 2016.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

SOUZA, H. D. S. C.; SERAFIM, M. S. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In.: BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.) **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

## A PESQUISA “ALB: MEMÓRIAS” E A BIBLIOTECA ESCOLAR

Larissa de Souza Oliveira<sup>1</sup>

O Grupo de Pesquisa *Alfabetização, Leitura e Escrita*<sup>2</sup>, da FE/Unicamp foi criado no final de 1998, se convertendo em um espaço onde professores e estudantes de graduação e pós-graduação da universidade, interessados na pesquisa e reflexão sobre questões e aspectos relacionados à leitura e escrita na sociedade brasileira, desenvolvem seus trabalhos. Uma das frentes desse trabalho prioriza os estudos de abordagem histórica, que discutem objetos, práticas e representações ligados à leitura, a partir de fontes diversificadas e sob inspiração do pensamento da História Cultural, especialmente de autores que pesquisam a história da leitura, dos livros e dos leitores como R. Chartier, R. Darnton, J. Hébrard, entre outros.

O projeto de pesquisa “ALB: memórias”, sob a coordenação das professoras Lilian Lopes M. Silva e Luciane M. Oliveira, integra esse conjunto. Foi iniciado em 2009 e pôde desenvolver, desde então, um trabalho de natureza histórica, em que operações como o levantamento, identificação, organização e catalogação para a adequada conservação e preservação de fontes primárias relacionadas à Associação de Leitura do Brasil (ALB) são fundamentais. O fundo ALB é composto por vários grupos de documentos e entre eles o grupo relacionado ao Congresso de Leitura do Brasil (Cole). Esse grupo, composto por documentos escritos, iconográficos, sonoros e orais, vem sendo especialmente investigado na pesquisa “ALB: memórias”.

A busca por constituir um arquivo, com base em fontes primárias, que torne possível a construção das memórias de uma entidade que se dedica ao tema da leitura nos remete a um tempo recente: pouco mais que 35 anos. Entretanto, a ALB é uma instituição pioneira no país a buscar a convergência dos esforços na direção de uma discussão em torno desse assunto e uma das suas principais ações nesse sentido é a realização dos Congressos. Além disso, a entidade foi fundada num momento de vida política e social do país em que as forças da sociedade civil se uniam para a conquista de uma nação democrática. A ALB e os Cole’s trazem essa marca de origem.

O Cole, surgido em 1978 no Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação da Unicamp, foi assumido pela ALB desde 1981 e realizou em 2016 sua 20ª edição. Já ocupou os espaços do Centro de Convivência Cultural, do antigo Colégio Progresso e da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; do Ginásio de Esportes e do Centro de Convenções da UNICAMP. Reúne, bianualmente, livreiros, professores, bibliotecários, estudantes, pesquisadores e convidados do país e de fora dele, que se juntam a artistas variados numa vigorosa composição de uma programação bastante ampla e variada, acadêmica e cultural, o que evidencia seu prestígio e reconhecimento como fórum especializado da área, com a finalidade de discutir e democratizar a leitura no país.

Tenho participado desde 2012 da pesquisa “ALB: memórias”, sempre sob a orientação da Professora Doutora Lilian Lopes Martin da Silva. Inicialmente, minha participação aconteceu como aluna da disciplina de Iniciação Científica em Educação (eletiva para os cursos de licenciatura) e da disciplina Atividades Livres (eletiva da Pedagogia) para desenvolver as atividades de decupagem dos registros sonoros correspondentes aos três primeiros congressos. O trabalho de decupar já foi realizado com os 11 primeiros Cole’s e envolveu a escuta dos registros em áudio; o desenvolvimento e preenchimento de fichas de decupagem, que trazem

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: [sor.larissa@gmail.com](mailto:sor.larissa@gmail.com).

<sup>2</sup> Mais informações sobre o ALLE estão disponíveis em: <[www.fe.unicamp/alle](http://www.fe.unicamp/alle)>.

um levantamento detalhado dos conteúdos de cada um dos arquivos sonoros; de uma ficha de referência (impresso-áudio) construída com as informações existentes na programação impressa (tempo de planejamento dos eventos), no arquivo de áudio (tempo de realização do eventos) e nos anais (tempo posterior ao evento); a elaboração de um manual de orientações e de um catálogo, denominado “Congresso de Leitura do Brasil (1978-1997): documentos sonoros”, que está em vias de publicação.

Também participei como bolsista CNPq/PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) na produção de outro catálogo descritivo, cujo objetivo era fazer uma sistematização das fontes existentes para cada um dos 10 primeiros Coles: “Congressos de Leitura do Brasil (1978-1995): catálogo de fontes”<sup>3</sup>. E, por fim, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso com base em uma primeira operação de pesquisa e análise de conteúdo apoiada em parte do arquivo constituído. Minha inserção no contexto do projeto “ALB: memórias”, especialmente no que diz respeito à exploração e ao manejo dos arquivos dos Cole’s, permitiu contato com o material que se configurou como corpus de estudo de minha pesquisa.

### O Cole e a Biblioteca Escolar

Intitulado “A Biblioteca Escolar entre as páginas escritas do Congresso de Leitura do Brasil e da Revista Leitura: Teoria & Prática (de 1978 a 1985)”<sup>4</sup>, o TCC buscou conhecer o que a ALB, em seus anos iniciais, colocou em circulação acerca da biblioteca escolar a partir dos seus principais veículos de comunicação: o Cole e a Revista Leitura: Teoria & Prática (LTP).

A LTP, criada em 1982 como periódico semestral da ALB, é hoje consolidada nacionalmente como revista especializada na discussão e reflexão sobre a leitura. Assim como os Cole’s, a revista aglutina uma vigorosa teia de vozes de profissionais nacionais e estrangeiros. Junto dessas, especialmente nas edições mais antigas, estão também vozes de professores que relatam suas práticas. A LTP ganhou, mais recentemente, versão on-line e em 2016 o caráter quadrimestral.

Tendo como locais de busca os cadernos de resumo e anais dos cinco primeiros congressos e os sete primeiros números da revista<sup>5</sup>, a pesquisa, bibliográfica e documental, de cunho quanti-qualitativo, levantou ao todo 16 textos. Alguns tratam diretamente da biblioteca escolar e outros, assumindo a existência de uma crise de leitura no país, tratam, de alguma maneira, da biblioteca.

Das operações de pesquisa, fizeram parte a: delimitação do período a ser investigado; identificação dos impressos, através de uma leitura investigativa; definição dos critérios de seleção dos textos; e levantamento e identificação dos textos a serem explorados. A leitura, texto a texto, desse corpus permitiu o levantamento de questões que serviram de guia para a tentativa de descobrir e sistematizar **o que** estes textos estavam dizendo; **quem** dizia; **para quem** e **de que maneira**. Figuraram em nossa problematização questões como: Quem são os

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B8GCM74ZeZAXZC05X0NhSzlaZkk/view>>.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951663&opt=4>>.

<sup>5</sup> Nos três primeiros Coles, os cadernos são chamados de Resumos e registram todas as participações no evento de convidados oficiais e trabalhos inscritos, sendo que nos dois primeiros os resumos foram feitos por uma pessoa que trabalhou com transcrições de fitas gravadas. A partir do 4º Cole as conferências, comunicações e mesas redondas oficiais ganham texto integral publicados nos Anais, e no 5º há um caderno de Resumos para as comunicações e grupos de estudos e, também, Anais para os trabalhos inscritos, garantindo um espaço de publicação para o congressista participante. Já na LTP, a iniciativa de publicação era por vezes dos Conselho Editorial e, por vezes, dos próprios autores, muitos associados da ALB, sendo que professores sempre foram o público alvo primeiro da Revista.

autores desses textos? Quais são as referências teóricas presentes nos textos analisados? Quais os principais problemas apontados relativos à biblioteca escolar? Quais as propostas de solução ou as recomendações indicadas?

Como primeiro resultado de nossa tentativa de responder a essas questões, temos que esse conjunto permitiu nosso encontro com 49 autores de várias localidades do país: Paraná, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Ceará, Pará, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Distrito Federal. Dessa variedade de lugares, é possível inferir o caráter nacional das contribuições vindas ao congresso e periódico, o que talvez nos permita pensar na extensão de sua circulação.

Tais autores colocavam em cena, em seus textos, um conjunto de referências literárias ou científicas - em forma de citações, lembranças, opiniões... Eram escritores, editores, bibliotecários, representantes de instituições privadas, governamentais e de associações diversas, professores de escolas públicas, professores universitários e pós-graduandos de campos como comunicação, biblioteconomia, pedagogia, letras, etc.

São exemplos do corpus: resumos ou textos integrais das mesas redondas e comunicações oficiais dos Congressos e artigos, pesquisas concluídas e resenhas da LTP. Congresso e Revista indicavam, desde o início, o alcance nacional da ALB e potencializavam as discussões sobre leitura no país.

Sabendo quem e com quem esses enunciados tomavam forma, interessou saber o que diziam. Na LTP N° 0, de 1982, a professora universitária do curso de biblioteconomia na PUCCAMP Raquel Almeida Prado, resenhando o livro *Leitura em Crise na Escola. As alternativas do professor*, de Regina Zilberman, parece sintetizar as ideias do nosso conjunto de autores:

as bibliotecas são indispensáveis. Infelizmente, a prática pedagógica e o sistema político bloqueiam o desenvolvimento da leitura, impedindo que ela se torne um hábito, dificultando, por conseguinte, o trabalho do educador. Essas escolas, em sua grande maioria, desconhecem o que é uma biblioteca e, se a biblioteca existe, é ela pobre em seu acervo, sem um profissional especializado para formá-la ou dirigi-la. A proposta é, pois, criar bibliotecas nas escolas levando-se em conta as necessidades de leitura dos usuários, integrando professores, pais, alunos e bibliotecários para, numa luta persistente e conjunta, conseguirem que a biblioteca passe de “artigo de luxo” a fator de primeiríssima necessidade. (PRADO, 1982, p. 39-40)

Os textos tratam a biblioteca, de maneira geral, sob duas perspectivas: problemas, que se desdobram em questões sobre: a lei, o acesso livro, a condição do acervo, a instituição escolar, o hábito de leitura; e propostas de solução, que indicam: a necessidade de criar bibliotecas e levá-las para áreas periféricas, aumentar o acervo, facilitar o acesso aos livros e repensar o espaço da biblioteca a fim de incentivar a leitura. Eliana Yunes, atualmente professora universitária na PUC-RJ, na LTP N° 6, de 1985, ainda doutoranda em Letras, sob orientação do escritor Affonso Romano de Sant’Anna afirma que “falta-nos uma política da leitura” (YUNES, 1985, p. 11), e complementa:

Urgem programas de difusão da leitura para a comunidade: projetos que dêem acesso aos livros, nas fábricas, nos sindicatos, nas associações comunitárias, nos bairros periféricos, nas igrejas, estimulando, cativando os não-leitores, com leituras de textos, debates interdisciplinares, cursos de leitura, etc. (YUNES, 1985, p. 14)

Para Laura Sandroni, escritora e crítica literária, na ocasião uma das dirigentes da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil: “armada com uma boa biblioteca e professores capazes, a escola estará mais capacitada para o esforço rumo à formação de um leitor crítico e atuante” (SANDRONI, L. C. A. A. nos Resumos do 3º Cole, em 1981, p. 11). Seu pensamento parece reforçar o de Raquel Almeida Prado.

Uma constante nestes textos mostra que a preocupação com a biblioteca liga-se a um projeto maior de democratização do país. Assim se manifesta na LTP N° 2, de 1983, o professor universitário, doutor em Ciências da Comunicação, José Marques de Melo, atualmente uma referência importante em nosso país no campo da Educomunicação:

É preciso romper o autoritarismo, tanto da instituição quanto dos profissionais que ali servem. A biblioteca não pode continuar a ser uma entidade de mão única, onde o bibliotecário tem poder sobre o conhecimento ali estocado e concede o seu uso aos leitores. A biblioteca não pode permanecer como espaço cultural comprometido apenas com a cultura gutembergiana. A biblioteca precisa democratizar-se, abrindo-se para a participação ativa do leitor, ampliando-se para a preservação de todos os bens culturais e se tornando um centro de vivência comunitária. (MELO, 1983, p. 29)

A história da ALB traz um resgate de ideias, de discussões de problemas, de propostas inovadoras naquele momento em que o país vivia a transição de um governo ditatorial para a abertura política. Esses discursos se configuram, portanto, como atos de coragem de um grupo de profissionais preocupados com a educação do nosso país. A grande maioria dos textos promove uma discussão sobre a leitura de modo que faz-se presente a reflexão sobre a biblioteca como equipamento significativo no acesso ao livro. Parte dos textos tem o foco na biblioteca e outros espaços de leitura, que não exclusivamente a *Biblioteca Escolar*, também se revelaram presentes nesse conjunto.

### **O Cole e os espaços de leitura: novos rumos de pesquisa**

Uma das questões que o TCC permitiu foi a descoberta de um conjunto maior de opções para o que denominamos agora de “espaços de leitura”. Do espaço convencional da biblioteca, seja ela escolar ou pública (municipal ou estadual) para o ônibus-biblioteca ou biblioteca itinerante, salas de leitura e tantas outras possibilidades que podem ser encontradas como lugares que reúnem acervos e nos quais a leitura pode acontecer.

Meu trabalho de mestrado se configura como mais um passo nesse percurso de pesquisa e análise de conteúdo na medida em que intenta conhecer *como*, nos Congressos de Leitura do Brasil, se discursou sobre os espaços de leitura em um período que recobre os 9 primeiros eventos (1978-1993). A partir de sua 10ª edição as bibliotecas, enquanto um espaço de leitura, ganham um lugar próprio de debate, o *Seminário de Bibliotecas Escolares*. Interessa conhecer e discutir as manifestações anteriores a esse acontecimento. Ainda, este recorte temporal busca cobrir um período em que o congresso ligava-se mais fortemente às discussões sob um cunho político e social.

Neste momento do curso de mestrado, estamos realizando o levantamento desses discursos em duas operações: a primeira envolve a leitura texto-a-texto dos cadernos de Resumos e Anais dos Coles e a segunda, um trabalho de inventariar esses textos com informações de congresso de referência, título, autor(es), página, localização no arquivo em áudio, tipo de texto (se resumo ou texto integral). Na perspectiva da História Cultural, a pesquisa pretende conhecer mais essa história em um congresso pioneiro na discussão

acadêmica sobre leitura no Brasil, através do conjunto de fontes que vem sendo recuperados pela pesquisa “ALB: memórias”.

### **Referências**

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Anais 4º COLE**. São Paulo: FE/Unicamp; ALB. 1983.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Anais 5º COLE**. Campinas, SP: FE/Unicamp; ALB. 1985.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano I, n. 0. nov. de 1982.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano II, n. 1. abr. de 1983.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano II, n. 2. out. de 1983.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano III, n. 3. jul. de 1984.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano III, n. 4. dez. de 1984.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano IV, n. 5. jun. de 1985.

ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano IV, n. 6. dez. de 1985.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2005.

CHARTIER, A. M.; HEBRARD, J. **Discursos sobre Leitura – 1880 – 1980**, São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: DIFEL, 2002.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 1º Cole**. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1978.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 2º Cole**. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1979.

CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas, SP: FE/Unicamp. 1981.

MELO, J. M. Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano II, n. 2, p. 17-30. out. de 1983.

PRADO, R. M. A. Para sair da crise. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano I, n. 0, p. 37-40. dez. de 1982.

SANDRONI, L. C. A. A. Em busca de uma política concreta para o desenvolvimento da leitura no Brasil. In: **Resumos 3º Congresso de Leitura do Brasil**. Campinas: FE/Unicamp, p. 2. 1981.

YUNES, E. A leitura e o despertar do prazer de ler. In: **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, SP, ano IV, n. 6, 10-14. Dezembro de 1985.

# O LETRAMENTO LITERÁRIO E AS TIC

Luciana Oliveira<sup>1</sup>

*Negar a fruição da literatura é mutilar nossa  
humanidade.*

Antônio Cândido

## Introdução

O presente artigo é resultado de uma atividade realizada em sala de aula, elaborada segundo a sequência expandida de Rildo Cosson, com alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Santa Ângela, município de Ilhéus/Bahia, no ano de 2015, que teve como objetivo estimular a leitura de poesias com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

## A leitura literária na escola

A leitura é um dos focos do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Através desta entramos em contato com os diversos tipos de texto e suas funções, com informações, receitas, mundos inimagináveis, seres complexos e fantasiosos. Ela é de fundamental importância para a formação do ser humano uma vez que nos faz colher conhecimentos e “perceber a realidade de forma mais palpável por meio da impalpável trama da linguagem” (VARGAS, 2009, p. 28).

Muitos autores vêm discutindo a crise de leitura na escola, especialmente a leitura literária, inclusive no fato de se fazer leitura de fragmentos de textos literários com o intuito de análise linguística. Soares (2003, p. 41) fala na distorção do texto ao ser transferido para o livro didático, de modo que “poemas se transformam em textos em prosa, textos literários são interpretados como textos informativos, textos jornalísticos como textos literários”. E quando se trata do poema? “Não há uma unidade reservada especificamente para essa classe de texto exatamente porque, em nosso entender, ele faz parte de todas as unidades” (ANTUNES, 2013, p. 72). Para a autora a declamação de poemas deveria ser prática diária na programação escolar.

No entanto não é isso que temos feito nas nossas aulas de Língua Portuguesa, até mesmo quando o estudo do poema é trazido pelo livro didático. Nele, os textos literários “são agora fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura” (COSSON, 2014b, p. 13). Grande parte dos livros didáticos dedicados ao nono ano do Ensino Fundamental abole o poema de seu conteúdo, ou o utiliza apenas como pretexto para o ensino de gramática normativa.

O mesmo ocorre com os títulos enviados pelo PNBE<sup>2</sup>, Programa Nacional da Biblioteca da Escola, que envia às escolas públicas acervos de livros. Nos três acervos do ano de 2013<sup>3</sup>, referentes às séries finais do ensino fundamental, totalizando 180 títulos, poucos são obras de poemas, como *Adolescente poesia*, de Sylvia Orthof, *Lã de vidro: diálogos poéticos*, de Andre Moura, *Poesia de bicicleta*, de Sergio Capparelli e Ana Gruszynski, *Poetrix*, de José de Castro

---

<sup>1</sup> Luciana Oliveira do Nascimento é professora da rede estadual de educação do estado da Bahia e mestranda do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - ProfLetras na Universidade Estadual de Santa Cruz. Sua pesquisa versa em torno do uso das tecnologias nas aulas de literatura sob a orientação da professora doutora Nair Floresta Andrade Neta. E-mail: [luhpoesia@hotmail.com](mailto:luhpoesia@hotmail.com).

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>>. Acesso em: 12, maio. 2015.

<sup>3</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 12, maio. 2015.

e Santuzza Affonseca, *O tempo escapou do relógio e outros poemas*, de Marcos Bagno e Marilda Castanha. A maior parte trata-se de textos em prosa, notando-se, pois, a escassez de livros de poemas.

### **O letramento literário**

O termo letramento vem sendo utilizado nos últimos anos como “o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2004, p. 44). Ele

começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Esse conceito está relacionado com a ideia de que a escrita traz diversas consequências: sociais, culturais, políticas, econômicas, linguísticas. Desta forma, ao envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo passa a sofrer consequências, alterações de diferentes ordens no seu estado ou condição. No entanto, as práticas sociais de leitura e escrita vêm cada vez mais se diversificando, transformando os usos da linguagem bem como as formas de se interagir com o mundo. Sendo assim, é possível falar em letramentos, em uma variedade de práticas letradas na sociedade. Desse modo, há diversas formas de letramento, sendo possível ser chamado de multiletramentos, conceito que

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Uma das formas de comunicação da sociedade é a literatura, daí uma forma particular de letramento, o literário, que segundo Cosson (2014a) tem significado amplo de letramento feito a partir de textos literários os quais proporcionam uma maneira privilegiada de leitura de mundo. Nesta perspectiva, o foco não é apenas adquirir habilidades para ler textos literários, mas também incentivar a compreensão e a ressignificação desses textos, através da motivação do professor e do aluno. A literatura, em seu processo de “escolarização”, não pode ser estudada de forma descaracterizada nem desprovida de sua função social. Dessa forma, o letramento literário é uma estratégia metodológica para direcionar, fortalecer e ampliar a educação literária a fim de tornar os alunos leitores proficientes, dentro e fora da escola; ou seja, fazer o uso social da literatura. (SILVA e SILVEIRA, 2013)

Para o trabalho com o texto literário na sala de aula, Cosson (2014a) propõe a sequência expandida, que contempla os seguintes passos: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação e segunda interpretação. Essa proposta objetiva direcionar o trabalho de literatura na escola de maneira a contribuir para a formação do leitor.

### **A leitura literária e as TICS**

O mundo vem mudando constantemente por efeito da globalização, com isso houve muitas mudanças em relação aos meios de comunicação e à circulação da informação. As TIC

(Tecnologias da Informação e da Comunicação) implicaram em mudanças em termos de novos letramentos. Segundo Rojo (2009, p. 105), o texto verbal não basta mais, é preciso relacioná-lo a outras modalidades de linguagem, como imagem, som, música, vídeo, estes textos multissemióticos são fortemente utilizados em ambientes digitais, mas também em alguns impressos.

Aliar o letramento literário ao contexto do ciberespaço traz uma inovação para as aulas de Língua Portuguesa, especialmente à leitura e escrita literária, de maneira interativa por meio de textos multimodais. Estes são intrínsecos às tecnologias digitais, e fazem parte da sociedade contemporânea na qual os estudantes estão inseridos. Esta é a perspectiva do multiletramento, “um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares” (LEMKE, 2010, p. 02). No entanto, o ler e o escrever usando as tecnologias digitais se tornam mais complexos uma vez que o estudante estará em contato com hipertextos, links, imagem, som e outros diversos recursos em um mesmo momento, em diversas linguagens e discursos, devendo escolher a sua forma de interagir com o que lê ou escreve.

### **A intervenção didática**

No livro *Letramento Literário: teoria e prática*, Rildo Cosson propõe uma sequência de estudo do texto literário para o aprimoramento do letramento literário de duas formas: a sequência básica e a sequência expandida. Escolhemos a sequência expandida, pois acreditamos que a turma de nono ano já tem maturidade para ampliar seus conhecimentos literários. Ela consiste em: motivação, leitura, primeira interpretação, contextualização e segunda interpretação. Nesta sequência, optamos por trabalhar com livros de poemas disponibilizados pelo PNBE (Programa Nacional de Biblioteca da Escola).

A primeira etapa foi a motivação. Momento de preparação para a entrada dos alunos no universo da poesia. Para isto foi escolhido o filme *O carteiro e o poeta*, dirigido por Michael Radford, que narra a história fictícia da amizade entre o poeta chileno Pablo Neruda e o carteiro Mário Ruppolo, quando o poeta passa uma temporada em exílio político numa ilha na Itália. Após assistir ao filme, o professor mediu uma discussão com os alunos acerca do que é poesia, como o carteiro descobriu a poesia, como ele se julgou poeta, entre outras indagações.

A segunda etapa foi a introdução. Foram distribuídos os livros de poemas e, em grupos, os alunos escolheram um título e viram as informações sobre autor e obra. É importante, segundo Cosson (2014a, p. 60), “independente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos.” Neste momento, foi feita a leitura da capa, da orelha, das imagens que compunham a obra e o levantamento das hipóteses dos alunos sobre esta leitura.

A terceira etapa foi a leitura a qual segundo Cosson (2014a), deve ser feita extraclasse, observando-se a disponibilidade dos livros. Como se trata de livros de poemas com poucas páginas, deduzimos que estes poderiam ser lidos com mais rapidez na própria classe. Então, sugerimos que os alunos lessem os poemas juntos na sala e escolhessem os poemas que mais gostaram.

A quarta etapa é chamada de primeira interpretação. A poesia é sentida através das imagens e das sensações que ela proporciona para cada leitor. Diante disso, cada pessoa, a partir das suas experiências, interpretará o poema de forma diferente. Nesta etapa, os alunos selecionaram os poemas do livro escolhido e declamaram. “Esta primeira interpretação busca uma apreensão global da obra” e requer, por parte do professor, “sensibilidade e extremo respeito pela leitura realizada pelo aluno” (COSSON, 2014a, p. 85). Além desta declamação, conversamos sobre o tema dos poemas, a forma como o poeta conduziu seu texto, os recursos

utilizados, entre outros aspectos. Também fizemos o momento de gravar a declamação em áudio nos smartphones e enviar para o *Whatsapp* da turma.

A quinta etapa é a contextualização, que compreende o “aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (COSSON, 2014a, p. 86). “Cabe ao professor planejar várias contextualizações, mas é o interesse dos alunos, demonstrados na primeira interpretação, que vai determinar aquela ou aquelas que vão ser seguidas por eles” (COSSON, 2014a, p. 91). Por se tratar de poemas, trabalhamos com a contextualização poética e temática. Para isso, os alunos trabalharam em grupos, analisaram a obra e socializaram suas impressões com a classe em forma de seminário.

A última etapa foi a segunda interpretação que visa uma leitura mais aprofundada da obra. Neste momento, contamos com o auxílio dos aplicativos do smartphones previamente planejado. Os alunos escolheram um poema da obra lida e fizeram um vídeo-poema (uso do *MovieMaker*). A tarefa foi associar uma imagem para cada trecho do poema escolhido, levantando questionamentos, tais como: quais imagens aqueles versos trouxeram em mente? Os alunos pesquisaram no *Google Imagens* e organizaram o vídeo associando trechos do poema com as imagens escolhidas, em seguida pesquisaram também uma música instrumental (Palco MP3) que transmitia a sensação que o poema lhes trouxe. Depois de tudo pronto fizemos uma mostra com o trabalho para a própria turma, via rede social (*Whatsapp*).

### Considerações finais

É importante o trabalho com a leitura do texto literário na escola, e mais ainda, é preciso aliar as tecnologias ao ensino de literatura para que nossos alunos, nativos digitais, se apropriem dos recursos tecnológicos em favor da própria aprendizagem. O trabalho com as turmas de nono ano foi muito interessante e os resultados foram excelentes. Os alunos se envolveram com os livros de poesia, sensibilizaram-se com os temas, principalmente os temas românticos e adoraram usar seus smartphones para uma atividade na sala de aula. Eles comentaram sobre os vídeos e pediram que fossem feitas mais atividades usando tecnologias.

### Referências

AGUIAR, V. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. et al. (Org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ANTUNES, Irlandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Volume 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂNDIDO, A. O Direito à Literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEREJA, W. R. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2013.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. e PAIVA, A. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. **Revista Remate de Males**, Campinas-SP, n. 34.2, p. 477-499, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/4207/4931>>. Acesso em: 15, abr. 2016.

CRUZ, M.F. B. **Memórias de leituras literárias de jovens e adultos alagoanhenses**. Tese de doutorado. UFBA, Salvador. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10844/1/Maria%20de%20Fatima%20Cruz.pdf>>. Acesso em: 15, abril. 2016.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (Org.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Tradução de C. Dornelles, Campinas, IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 09, set. 2015.

PAIVA, A. (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2012.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

RIBEIRO, A. E. Por que o computador on-line é bem-vindo no planejamento das nossas aulas? In: RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Org.) **Letramento digital em 15 cliques**. Belo Horizonte: RHJ, 2012.

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

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R; ALMEIDA, E. M. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Ma. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Org.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VARGAS, S. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

## Filme

O CARTEIRO E O POETA – Direção: Michael Radford. Co-produção ítalo-francesa Cecchi Gori Group Tiger Cinematográfica. DVD 109 minutos.

## **A EXPERIÊNCIA DO BRINCAR NA ESCOLA INFANTIL: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Marta Regina Furlan de Oliveira<sup>1</sup>  
Jaqueline Delgado Paschoal Paschoal<sup>2</sup>

Esse estudo tem como objetivo demonstrar a relevância das brincadeiras no processo de inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais, a partir da percepção das professoras de uma escola pública de educação infantil do município de Londrina-Pr. Conhecer a prática de mediação dessas profissionais por meio da linguagem do brincar, se justifica no sentido de contribuir para um novo olhar e o compromisso com a educação inclusiva. Outro fator que justifica essa discussão diz respeito à importância do trabalho pedagógico inclusivo, visto que as leituras e reflexões sobre jogos e brincadeiras possibilitam pensar na ampliação e na complexidade desse tema, uma vez que extrapola a visão simplista e estigmatizante de atividade para passar o tempo da criança, seja em qualquer nível de ensino e, entra na discussão como possibilidade lúdica para a educação inclusiva entre crianças pequenas. Nesse sentido, o problema que norteou a pesquisa, foi: “Qual a contribuição do brincar na aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais, e qual o papel das professoras nesse processo?”.

Reconhecemos que as crianças são únicas e precisam ser reconhecidas na sua subjetividade, independentemente de suas condições e limitações físicas ou intelectuais, já que elas têm uma leitura singular sobre o mundo que as cercam, além do desenvolvimento e ritmo diferenciado. Sobre essa questão, Vygotsky (2001) afirma que o comportamento da criança com necessidades educacionais especiais é semelhante ao da criança normal, uma vez que os órgãos que lhes faltam são substituídos no processo de acumulação da experiência por outras vias analisadoras, o mais das vezes táteis e motoras. Assim, as brincadeiras possibilitam diferentes aprendizagens como é o caso da interação entre as crianças, principalmente em momentos de brincadeiras de faz de conta, também conhecidas como jogo de papéis, jogo dramático ou jogo protagonizado (MELLO, 2007).

Quando brincam sozinhas ou com outras crianças, imitam a vida cotidiana e expressam as atitudes, os valores, os sentimentos que percebem nas relações entre elas e os adultos. Nesse processo de imitação, atribui significados aos objetos, às relações e aos papéis sociais que vai encontrando nas circunstâncias que vai vivendo (LEONTIEV, 1988).

Vygotsky (2001) afirma que o brincar está relacionado a aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, uma vez que o brinquedo contém todas as formas necessárias para o desenvolvimento dos aspectos afetivos, cognitivos, sociais, físicos e psicomotor e uma grande fonte de desenvolvimento e aprendizado.

Dessa maneira, como metodologia, optamos pela pesquisa bibliográfica a partir dos pressupostos teóricos de Leontiev (1988); Vygotsky (2001); Mello (1999; 2007) e Silva (2003), e pesquisa de campo realizada em uma escola de educação infantil pública. Participaram da pesquisa duas professoras que atuam com quinze crianças de cinco e seis anos de idade, e somente duas dessas, apresentam uma necessidade educacional especial. Uma criança do gênero feminino com paralisia cerebral e outra do gênero masculino com autismo.

Ao serem questionadas sobre as maiores dificuldades no desenvolvimento do trabalho com as crianças, considerando duas especiais, as respostas foram unânimes já que afirmaram que a falta de funcionários especializados e a sobrecarga de trabalho, dificultam o processo de

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. [marta.furlan@yahoo.com.br](mailto:marta.furlan@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. [jaquelinedelgado@uol.com.br](mailto:jaquelinedelgado@uol.com.br).

inclusão dessas crianças. Isso porque, além do esforço físico que fazem ao cuidar das necessidades básicas da criança com paralisia, sobretudo nos momentos de higiene, alimentação e outros cuidados, ainda organizam todas as atividades com as demais crianças no cotidiano da instituição. Além disso, são obrigadas a atenção constante já que a criança com autismo não consegue participar das atividades orientadas por conta da própria condição.

Uma questão mencionada pelas participantes, diz respeito ao envolvimento das crianças nas interações, visto que não há por parte das mesmas rejeição em relação as crianças especiais. Nas atividades lúdicas, principalmente, a inclusão se faz presente já que as crianças procuram acolher e respeitar o ritmo das especiais. Sobre a importância do acolhimento e da escuta do outro, Mello (1999) ressalta que:

A escuta como acolhida do diferente, do valor dos pontos de vista, das interpretações do outro, como expectativa. Escuta como capacidade de respeitar o outro, de fazê-lo sair do anonimato, de dar-lhe visibilidade, enriquecendo quem escuta e quem produz a mensagem (MELLO, 1999 p. 1).

Nesse sentido, o compromisso imprescindível parte do exercício da escuta, que do nosso ponto de vista, não se limita apenas aos momentos planejados para ouvir a criança e suas necessidades e interesses; mas acima de tudo, consiste num dos elementos estruturantes da comunicação humana e da educação, voltadas para uma relação de reciprocidade durante o processo de ensino e aprendizagem das crianças, no caso com necessidades educacionais especiais. A escuta como premissa para cada relação de ensino que se baseia no aprendizado, escuta como capacidade de construir um contexto onde se aprende a escutar, onde o sujeito se sente legitimado a recontar, expressar suas leituras de mundo, seus desejos, suas necessidades, seu modo especial de projetar suas representações sobre determinadas questões, sobre o mundo a sua volta.

As crianças de fato são os maiores escutadores da realidade que os circunda: escutam a vida nas suas formas, sons, cores, escutam os outros, adultos e pares, percebem rapidamente como o ato de escuta (em sentido metafórico: observar, mas também tocar, manusear, experimentar, levar à boca) é um ato fundamental de comunicação que requer certa energia e perseverança, mas que reserva maravilhas, alegrias, surpresas, entusiasmos e paixões (MELLO, 1999 p. 2).

É importante considerar que cada criança tem sua individualidade, seu ritmo, sua subjetividade, sendo fundamentalmente ser reconhecida como pessoa única. Essa afirmativa é coerente para todas as crianças, principalmente àquelas que socialmente são consideradas como imperfeitas ou inválidas para algum tipo de relação (VIGOTSKI, 2001).

Ao perguntarmos sobre as maiores conquistas realizadas no trabalho com as crianças especiais, as participantes destacaram que o desenvolvimento físico, ainda que mais perceptível que o cognitivo, ambos aparecem nos pequenos gestos que as crianças demonstram no cotidiano do trabalho, sobretudo quando mediadas pelas brincadeiras.

Sobre essa questão, enfatizamos que as brincadeiras aliadas à pedagogia da escuta, possibilita às crianças o direito de brincar, de sorrir, de vivenciar situações diversificadas num ambiente prazeroso e afetivamente significativo. Dessa forma, isso só é possível quando “[...] na escola especificamente supera-se na prática pedagógica o conceito estigmatizante de que a criança com deficiência não brinca e ou o brincar é uma boa forma da criança com deficiência passar o tempo” (SILVA, 2003 p. 54).

Essas crenças podem estar relacionadas com o fato de que o brincar da criança com deficiência pode não corresponder às expectativas das pessoas que consideram que esse brincar não é o esperado. Ou o brincar, muitas vezes, é visto como um benefício para os adultos, no sentido de manter as crianças ocupadas (SILVA, 2003 p. 54).

O papel mediador das professoras se torna relevante no sentido de proporcionar os estímulos e adaptações que se façam necessárias nos momentos que envolvem as brincadeiras. Para tanto, faz-se necessário a formação continuada dessas profissionais, para que elas não só reconheçam o papel do lúdico no aprendizado das crianças, mas, que incorpore tais atividades como metodologia de trabalho na educação infantil.

Sobre a busca pela formação em serviço, as participantes mencionaram que a instituição oferece palestras e grupos de estudos de maneira contínua. Temáticas relacionadas à função educativa, rotina, planejamento, inclusão entre outros assuntos são tratados por diferentes profissionais. Isso facilita de certa forma a ação dessas profissionais, já que ao reconhecerem a necessária articulação entre a teoria e a prática, enriquecem o universo de todas as crianças.

É importante a mediação dessas profissionais no sentido de intervirem, auxiliarem nas situações lúdicas, oferecendo um brincar significativo e adequado às limitações das crianças, respeitando as diferenças no coletivo, suas leituras subjetivas do mundo, bem como a própria capacidade individual de ler e agir diante do mundo social exterior.

Assim, essas professoras e outros profissionais envolvidos, devem auxiliar as crianças oferecendo segurança para que possam explorar, com autonomia, o ambiente lúdico, através de algumas ações básicas: adequação física e arquitetônica, ou seja, os equipamentos e espaço da escola devem ser adequados durante o brincar; auxílio dos profissionais da escola quando for preciso; adaptações na brincadeira de forma a contribuir para que a criança, independente da sua deficiência desenvolva a vivência do brincar; adequações corporais e de postura da criança de forma que esta fique numa posição satisfatória e adequada.

Mello (2007, p. 19) afirma que:

[...] de dirigente solitário do trabalho pedagógico e controlador das atividades das crianças, passa a ser um mediador competente e intencional da experiência vivida pelas crianças o que implica em disponibilidade e sensibilidade para ouvir e interpretar as linguagens com as quais as crianças exprimem e comunicam a vida, com as quais a vida se exprime e se comunica nas crianças.

A observação das professoras enquanto as crianças brincam e como estas brincadeiras se desenvolvem, atrelada a compreensão do contexto sociocultural na qual se inserem e a proposta pedagógica da instituição, promovem a aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais e o desenvolvimento de suas diferentes linguagens.

Como resultados da pesquisa as participantes reconhecem a importância das brincadeiras como promotoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças, inclusive daquelas com necessidades especiais. No entanto, ressaltam que a rotina de cuidados relacionados a higiene, alimentação e hora do sono, tomam a maior parte do tempo na organização do trabalho na instituição, dificultando o desenvolvimento de uma proposta lúdica de trabalho. Outra questão é a falta de profissionais especializados da área da educação especial. Ainda assim, as professoras buscam a capacitação em serviço ampliando suas concepções teóricas e práticas de trabalho em favor de atendimento educativo mais acolhedor para a criança de inclusão.

## Referências

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

MELLO, S. A. **A escuta visível**. Texto publicado no Boletim Reggio Children, Janeiro de 1999 e traduzido do original de Carla Rinaldi para uso em sala de aula. 1999.

\_\_\_\_\_. **Conceito de Homem, Infância e Educação**: novas perspectivas para a educação infantil a partir dos fundamentos filosóficos marxianos. Artigo apresentado no I Simpósio Internacional em Educação e Filosofia, Marília: Unesp, 2006. File: //D:\textos\texto\_12.htm.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do brinquedo e do jogo nas escolas especiais de educação infantil**. 2003. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins, 2001.

## O TRABALHO DOCENTE NOS ESPAÇOS FORMATIVOS E A BUSCA DE NOVOS HORIZONTES PEDAGÓGICOS VOLTADOS À EMANCIPAÇÃO HUMANA

Marta Regina Furlan de Oliveira<sup>1</sup>

Quando nos remetemos aos processos formativos, podemos afirmar que houve avanços filosóficos, políticos e pedagógicos, todavia algumas fragilidades são percebidas no processo educativo: professores despreparados de conhecimento (semiformação); falta de referência e de autoridade pedagógica em sala de aula (despreparo didático e afetivo-emocional); declínio da razão objetiva, deixando-se levar por práticas equivocadas no trabalho com os educandos. Embora haja as formações continuadas voltadas ao trabalho pedagógico docente, muitos profissionais não se assumem enquanto autoridade pedagógica, ou seja, como um profissional responsável pelo conhecimento e pela formação humana; ainda há os que são iludidos pelas ilusões de autoridade que na prática traduzem efetivamente na superioridade do adulto sobre a criança com ações inibidoras, de humilhação e autoritarismo. A expropriação da possibilidade de pensamento crítico é acompanhada pela semiformação que privilegia o saber técnico em detrimento do saber filosófico, obstruindo a reflexão sobre a educação.

A atividade docente tem se reduzido em mera técnica ou aplicação de conhecimentos produzidos pelas ciências da educação, atendendo à necessidade social de aumento da eficiência, à demanda de qualificação profissional e aos padrões de consumo. A formação vai dissolvendo-se como experiência formativa coisificada e esvaziada de conteúdos que se esgotam na própria relação formal com o conhecimento, impedindo que se forneçam ao professor formas para refletir sobre os problemas que enfrenta e para encontrar meios de solucioná-los ou, mesmo, traduzi-los e narrá-los como experiência.

Nesse sentido, esse texto objetiva analisar como tem se constituído os espaços formativos voltados a educação para a infância e, assim, propor, à luz dos fundamentos da Teoria Crítica em Adorno e Horkheimer (1985) em diálogo com Hannah Arendt (2003), a busca de novos horizontes pedagógicos voltados à emancipação humana, ou seja, ao processo de autorreflexão e auto crítica do pensamento. Diante disso, acreditamos que a escola deve ser um espaço de potencialidades emancipatórias, já que Adorno acredita que os processos formativos sejam possibilidades de se tornar o homem “civilizado”.

Theodor Adorno em sua obra *Educação e Emancipação* (1995) provoca-nos com a seguinte questão: “Educação, para quê?” Esse questionamento suscita-nos a reflexão sobre o trabalho pedagógico docente, sua formação cultural e os impactos desta formação nos processos pedagógicos com vistas à emancipação humana. No que se refere ao conceito de autoridade pedagógica, as contribuições de Hannah Arendt (2003) são atuais e urgentes, uma vez que nos leva a pensar nos equívocos de compreensão do próprio conceito, principalmente nos espaços formativos. Esses equívocos são decorrentes da própria teoria moderna da pedagogia e educação que influenciam significativamente as práticas educativas escolares, em que a crise da autoridade pedagógica fragiliza a formação humana e o próprio processo de aprendizagem e conhecimento na vida de crianças e adolescentes.

O conceito de autoridade pedagógica, segundo a autora, ora é traduzido pelo *autoritarismo pedagógico* ou *superioridade do adulto* com práticas educativas cerceadoras do conhecimento; ora está voltado ao processo de *neutralização e silenciamento formativo da razão*, com ações sem intencionalidade e distantes do que deveria ser o propósito educacional com vistas a emancipação. Diante disso, o indivíduo fica sujeitado à dominação, com a

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. E-mail: [marta.furlan@yahoo.com.br](mailto:marta.furlan@yahoo.com.br).

incapacidade de conquistar a autonomia intelectual ou a emancipação. O conhecimento, aliado à posse de modernos aparatos tecnológicos, torna-se um dos propagadores da crise da autoridade quando, ao invés de libertar o homem dos processos semiformativos, ao contrário, contribui para a transformação do homem em objeto da dominação, fazendo-o refém da indústria cultural e dos processos semiformativos.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do Estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita (ADORNO, 1995, p. 119).

Neste contexto, assistimos ao declínio da razão e da autoridade pedagógica face ao mundo cada vez mais avançado tecnologicamente. Pode-se ousar afirmar que a autoridade foi recusada pelos adultos, sendo que estes, se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças. A própria autoridade estabelecida no mundo moderno, sejam elas a autoridade paterna e pedagógica estão sendo sucumbindo aos ditames semiformativos à luz da Indústria Cultural e da neutralização da razão. O que seria de responsabilidade para o homem moderno sobre a vida da criança, se perdeu, quando este se infantilizou frente à adaptação e ao conformismo humano. O homem moderno, seduzido pelos fetiches da técnica e da mercadoria, está cada vez mais se eximindo de tal empreitada de autoridade.

Em suas reflexões, a autora esclarece que nem autoridade é compatível com tirania, nem tradição é exatamente o mesmo que passado. Nesse sentido, a crise da autoridade foi originariamente política, com os movimentos políticos e as formas de governo totalitárias surgidas durante a primeira metade do século XX. Entretanto, essa crise se espalha também em áreas pré-políticas, tais como a criação dos filhos e a educação “onde a autoridade no sentido mais lato sempre fora aceita como uma necessidade natural” (ARENDDT, 2013, p. 128). A ruína “mais ou menos geral e mais ou menos dramática de todas as autoridades tradicionais” foi o grande substrato possibilitador da ocorrência generalizada de governos totalitários a partir do início deste século.

Além de dedicar-se à reflexão sobre a crise da autoridade, Arendt procura compreender como se estabelece uma autoridade legítima, e se essa legitimidade não reside na violência e/ou na força, ela também não reside na persuasão, pois persuadir implica que a relação se estabeleça numa esfera de igualdade, haja vista que a eficiência da ordem se dá pelo melhor argumento. Arendt acredita, desse modo, que uma relação mediada pela violência angaria obediência, mas uma obediência por medo e não por respeito não pode ser considerada como um projeto de autoridade e de educação. Sobre esse ponto, podemos afirmar que, muitas vezes, cria-se uma cultura escolar do medo e da punição, inibindo em crianças e alunos em geral a verdadeira consciência do que seja autoridade.

Diante disso, a empreitada filosófica no campo educativo está em renovar olhares, perspectivas e compreensões que venham oferecer novos direcionamentos pedagógicos voltados para uma formação humana mais digna e autônoma. A escola deve ser um espaço de possibilidades emancipatórias, já que Adorno acredita que os processos formativos sejam possibilidades de se tornar o homem “civilizado”. Nesse processo, o colapso educacional não

se restringe meramente aos métodos ineficientes, ao contrário, manifesta-se pela crise da formação cultural, ou seja, pela crise da possibilidade de experiência do pensar crítico e auto reflexivo. Quando a formação cultural reduz-se ao processo de semiformação/razão instrumental e ou (des) autoridade pedagógica, com a onipresença do espírito alienado e adaptado, o indivíduo é entregue a si mesmo e aos padrões do consumo e da mercadoria.

Em se tratando dos espaços formativos, essa influência é altamente preocupante, uma vez que os resultados desse processo, acabam sendo os educadores envolvidos por sentimento de impotência, de ilusão, que faz aumentar seus medos e angústias e se silenciar enquanto autoridade pedagógica. Nesse sentido, o embrutecimento e a neutralização da razão em espaços formativos acarreta ao professor o mero papel de “explicador” de saberes. Por mais que haja a preocupação com o pensamento reflexivo e transformador, o professor é subjugado pelo processo que domina e expropria a capacidade criadora e reflexiva. Horkheimer chama a atenção para o sintoma frequente do embrutecimento intelectual:

A hipocrisia amplamente difundida, a crença em falsas teorias, o desencorajamento do pensamento especulativo, a debilitação da vontade, ou o seu desvio precipitado em atividades intermináveis sob a pressão do medo é um sintoma dessa desproporção (HORKHEIMER, 2002 p. 191)

A profissionalização docente, mesmo sendo influenciada pela lógica do consumo, pela Indústria Cultural e pelas modismos pedagógicos, que silenciam o pensamento crítico e criativo, pode e deve submeter-se a um trabalho que ultrapasse essa visão acrítica. Adorno afirma que o pensamento crítico pode permitir pelo embate teórico e metodológico a resistência e a negação na luta pela constituição de um pensamento crítico, criativo e expressivo. Nesse sentido, é imprescindível que a educação se apresente como capaz de promover a emancipação, uma vez que se faz necessário que este profissional de educação desenvolva ações críticas desde as situações de planejamento educacional. Defende-se uma emancipação que permita a tomada de consciência pelos professores e alunos em que a individualidade seja formada propriamente no processo da experiência do pensar.

Dessa forma, pensar a experiência formativa, apreendida em seu sentido emancipatório, abre a perspectiva de resistência ao saber instituído. Para tanto, parte-se do pressuposto de que é por meio da educação que podemos pensar a constituição de um sujeito autônomo, na difícil tarefa de transformação do mundo. Desse modo, acredita-se que a educação constitui o palco no qual é possível tornar a ação humana significativa no mundo à luz da emancipação.

Defendemos uma emancipação que permita a tomada de consciência pelos professores e alunos em que a individualidade seja formada propriamente no processo da experiência do pensar e da autorreflexão. Adorno, desse modo, afirma que o pensamento crítico permite a resistência e a negação na luta pela constituição de um pensamento crítico, criativo e expressivo. Nesse sentido, é imprescindível que a educação se apresente como capaz de promover a emancipação, uma vez que se faz necessário que este profissional de educação desenvolva ações críticas desde as situações de planejamento educacional até sua relação pedagógica com seus educandos.

## Referências

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang L. Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. 1. reimp. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

## OBSERVAÇÃO E (RE) CONSTRUÇÃO: LEITURAS DE MUNDO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Mirian Menezes de Oliveira<sup>1</sup>

Este artigo relata o surpreendente desdobramento de sequências didáticas aplicadas em uma classe de quinto ano do ensino fundamental da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos - SP, a partir do segundo bimestre do ano letivo de 2015, tendo como ponto de partida o desenvolvimento de atividades permanentes de leitura, com utilização de textos literários, não-literários e imagéticos. A sequência originou-se da observação realizada pela professora, da postura de um estudante, em processo de alfabetização (hipótese de escrita silábico-alfabética). Em momento de “aparente distração”, chamou a atenção de vários colegas, para a cena de uma aranha caçando uma abelha, na janela próxima a sua mesa. Dessa forma, aguçou a “curiosidade coletiva” da classe, que se “inflamou”, diante do fato, correndo em direção à cena apontada. Após a “intervenção” inesperada de um estudante, que observava o fato cotidiano pela janela da classe e da curiosidade instalada na classe, houve registro fotográfico do momento. Portanto, da leitura individual de um estudante emergiu o desejo coletivo dos colegas de aprofundar as leituras do entorno da Escola.

O surpreendente sentimento de busca gerou o registro fotográfico da cena e, do que seria aparente “indisciplina”, emergiram objetos de estudo e sequências de leitura consistentes e articuladas, englobando diversas áreas do conhecimento. Na área de linguagens, houve antecipação da abordagem do gênero textual “crônica”, previsto para estudo no 3º bimestre do ano em curso, seguindo as expectativas de aprendizagem da Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Município. No entrelaçar das leituras, organizou-se um “jogo” instigante de “busca pelo conhecimento” e prazer pela leitura.

Estudantes e professora ressignificaram, no conjunto, seus objetivos, traçando novas rotas, num processo que podemos intitular “aprendência”, com base em Hélene Trocmé-Fabre (2010). Os estudantes encontraram “sentido” no processo que estabeleceram, coletivamente, e as leituras realizadas, a partir da essência compartilhada, tiveram como objetivos: ler para aprender, ler para buscar conhecimentos, ler para obter informações, ler por prazer e ler para se sentir integrante do Mundo.

O mundo educativo deve acolher novos conceitos e aceitar a ideia de que nossa vida cognitiva é feita da mesma essência que caracteriza o mundo dos objetos fractais: mudança de escala, irregularidades do real, movimentos para o infinito, ordem implicada, escondida, apesar de repetitiva... (TROCMÉ-FABRE, 2010: p. 19).

A arquitetura inicial das aulas estabeleceu-se, conforme a rotina prevista:

- a) Sala de Leitura (com professora específica), em conjunto com a professora da classe;
- b) Duas aulas de Artes, com professor específico;
- c) Intervalo;
- d) Duas aulas de Ciências;
- e) Uma aula de Português.

---

<sup>1</sup> UBC – Mogi das Cruzes – SP. E-mail: [menezesdeoliveiramirian@gmail.com](mailto:menezesdeoliveiramirian@gmail.com).

O estabelecimento da “rotina” ofereceu à professora, subsídios, para organizar a macroestrutura das aulas, entretanto, a observação atenta e a escuta ativa dos alunos possibilitou a inserção de variáveis no processo de ensino e aprendizagem. Podemos inferir desse fato que a construção de conhecimentos não ocorre em processo linear e fragmentado. Há sempre espaço para um elemento novo e também para a articulação de atividades interdisciplinares, interligadas à realidade, à vida.

O texto de divulgação científica, selecionado para leitura da professora da classe, naquele dia, articulava outras áreas do conhecimento e atendia à atividade permanente: “leitura de diversificados gêneros textuais literários ou não-literários para os alunos”, entretanto os únicos fatos que ficaram sedimentados na “rotina” foram os questionamentos e a certeza de que “aprender” é este contínuo processo de busca. Questões, podem ser, muitas vezes, mais importantes do que ‘belas’ respostas!

Nossa experiência individual e cotidiana não somente nos mostra que não se pode aprender sozinho, nem compreender, ou comunicar no lugar do outro, mas também e sobretudo, que aprender não é da competência do receber, do dar como tal, nem uma questão de “packaging”, ou de consumo. Aprender é um processo de criação de laços em nossa vida mental, afetiva, sensoriomotora, neurológica. Esses laços são, fundamentalmente, complexos, transitórios, adaptáveis, dinâmicos, heurísticos. (TROCMÉ-FABRE, 2010: p. 28).

Para melhor entender qual era a proposta inicial do trabalho planejado, é interessante citar, integralmente, o trecho que relata as expectativas de aprendizagem para os componentes curriculares de Ciências e Português, no bimestre em que ocorreu o fato (segundo):

## **Ciências**

### **Expectativas de Aprendizagem, de acordo com a Matriz Curricular do Município:**

- Caracterizar diferentes espaços físico-químico-biológicos do planeta, com ênfase em espaços da comunidade local possíveis de serem ocupados pelo ser humano, considerando as condições de qualidade de vida;
- Descrever características básicas de diferentes ambientes naturais que foram transformados pelo ser humano, apontando as causas destas transformações;
- Reconhecer cadeias alimentares existentes no entorno da escola, organizando os níveis tróficos.

### **Conteúdos Curriculares:**

- Caracterização de diferentes espaços físico-químico-biológicos do planeta, com ênfase em espaços da comunidade local possíveis de serem ocupados pelo ser humano, considerando as condições de qualidade de vida;
- Descrição das características básicas de diferentes ambientes naturais que foram transformados pelo ser humano, apontando as causas destas transformações;
- Reconhecer cadeias alimentares existentes no entorno da escola, organizando os níveis tróficos.

## **Português**

### **Expectativas de Aprendizagem, de acordo com a Matriz Curricular do Município:**

- Ouvir a leitura, “recrear-se”, apreciar e apreender o sentido geral do texto lido;
- Reconhecer a estrutura de relatos de experiências vividas.

**Conteúdos previstos:**

- Estrutura de relatos de experiências vividas;
- Atividades permanentes de leitura, realizadas pela professora e pelos alunos.

**Elementos novos:**

- Leitura de imagens: fotografias;
- Antecipação do gênero textual “crônica”.

**Tempo de duração do trabalho, após adequação do planejamento:**

- Estendeu-se até o término do ano letivo, envolvendo a parceria de mais duas professoras de quintos anos, com suas respectivas classes. Após parceria, houve publicação de uma Antologia das três classes envolvidas: “Leituras: o entorno... nossas vidas”, pela Editora Scortecci: obra organizada pelas três professoras envolvidas e publicada sem fins comerciais, com doação de exemplares aos alunos.

No que se refere ao trabalho desenvolvido na classe em foco (quinto ano C), a leitura de fotografias, gerou oportunidades, para a produção escrita de diversos gêneros textuais e também permitiu a releitura das imagens, através de desenhos. As atividades ampliaram-se e ramificaram-se para outras áreas do conhecimento: História, Geografia, Matemática.

Quando lemos imagens – de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou encenadas, - atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001: p. 27).

Ao nos reportarmos a MANGUEL (2001), podemos constatar a importância da construção e reconstrução de imagens internas, a partir de cenários e textos imagéticos. No caso vivenciado e estudado, houve, inicialmente, a leitura da cena (entorno), seguida da leitura da fotografia (anexo 1) e a rede de estudos “tecida”, contou com a produção escrita da professora da classe (crônica destinada aos alunos), disponível no link abaixo do anexo:



Anexo 1 – <<http://www.divulgaescritor.com/products/quando-o-universo-conspira-a-favor-por-mirian-m-de-oliveira/>>

O processo de aprendizagem do estudante protagonista apresentou significativos avanços. Da hipótese silábico-alfabética transitou, gradativamente, para a hipótese de escrita alfabética, acompanhando o ano em curso, com as devidas adequações e flexibilizações nas atividades desenvolvidas. O protagonismo do aluno interferiu, sobretudo, em sua autoestima. Dos discursos lidos e vividos, toda a classe cresceu com a troca, envolvendo “elementos novos” e outra forma de visualizar a própria rotina. Na multiplicidade de discursos, os estudantes, imersos e motivados pela busca de novos conhecimentos, redescobriram-se e descobriram o micro e valioso entorno, criando e recriando seus próprios discursos.

O discurso vive fora de si mesmo, na sua orientação viva sobre seu objeto: se nos desviarmos completamente desta orientação, então sobrarão em nossos braços seu cadáver nu a partir do qual nada saberemos, nem de sua posição social, nem de seu destino. Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado. (ADAM, 2010: p. 99).

Nos textos e contextos, revisaram o Mundo.

### Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos; revista técnica Luís Passeggi, João Gomes da Silva Neto. – São Paulo: Cortez, 2008.

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil** – São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). 6. ed. – Editora HUCITEC.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam- 30. ed. – São Paulo: Cortez, 1995. – (Coleção: Questões de nossa época: v. 13)

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Einchemberg, Cláudia Strauch. – São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 6. ed. – Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

TROCMÉ-FABRE, Hélène. **Reinventar**: o ofício de aprender: o único ofício sustentável atualmente. Tradução de Mara Welferinger, Ilustrações de Thierry Huort. 1. ed. São Paulo: TRIOM, 2010.

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

Patrícia Tavares Cruz Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

Durante muito tempo, em sala de aula, o componente curricular língua portuguesa privilegiou a modalidade escrita e secundarizou a modalidade oral por ter esta, supostamente, uma estrutura desorganizada e não-planejada (MARCUSCHI, 2003). O resultado desse olhar sobre as modalidades da língua foi a cristalização de uma concepção dicotomizada entre a fala e a escrita, ambas vistas sob pólos opostos. Nessa direção, recebiam tratamento diferenciado no currículo do ensino de língua.

Muitos teóricos pertencentes às correntes variacionista, como Bortoni e Kleiman, e sociointeracionista, como Preti, Koch, Marcuschi, já há algumas décadas têm defendido a teoria de que escrita e fala não são dicotômicas, mas são “duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2003, p. 32), que não são opostas, mas que se diferenciam “em função do gênero e do registro linguístico” (COSTA-MACIEL, 2013, p. 44). Dessa forma, haverá gêneros textuais que se realizam na modalidade oral e outros na modalidade escrita e mesmo pertencendo a modalidades diferentes, se assemelham em muitos aspectos. Para exemplificar, podemos citar uma conferência, gênero de modalidade oral, e um artigo científico, gênero de modalidade escrita. Ambos possuem mais semelhanças que diferenças, visto que são produzidos através de esferas discursivas, processos de produção, objetivos e condições de produção semelhantes (COSTA-MACIEL, 2013).

No contexto das discussões sobre o ensino da oralidade, o gênero **debate regrado**, objeto de estudo dessa pesquisa, também se configura como ferramenta de ensino relevante para a vida escolar dos educandos, pois promove a construção de habilidades na comunicação, como “as capacidades dos alunos para defender por escrito ou oralmente um ponto de vista, uma escolha, ou um procedimento de descoberta (SCHNEUWLY, DOLZ & PIETRO, 2004, p. 214)” e também desenvolve as capacidades de “gestão da palavra entre os participantes, escuta do outro, retomada do seu discurso em suas próprias intervenções etc. (SCHNEUWLY, DOLZ & PIETRO, 2004, p. 214)”.

No intuito de ajudar a escola e o professor a alcançar seus objetivos dentro de sala de aula foi criado o Livro Didático (doravante LD), instrumento de apoio ao professor e ao aluno e, muitas vezes, o único do qual dispõe o educador para trabalhar. Apesar de ser um dos únicos instrumentos metodológicos de que dispõem muitos professores, sabe-se também que, durante muitos anos, especialmente na escola pública, o LD carecia de qualidade, situação com a qual o poder público começa a se preocupar em 1993, quando foi criada uma comissão para definir critérios avaliativos dos LDs que iriam ser escolhidos para as escolas públicas do país: o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Por fim, os livros escolhidos pelo PNLD tinham que ser aprovados em uma avaliação oficial sistemática para, assim, fazerem parte do Guia do PNLD, libreto em que os professores têm acesso a resenhas das coleções aprovadas.

Evidentemente, o PNLD, ao longo desses anos de existência, tem sofrido mudanças, sempre com a finalidade de contemplar as novas correntes teóricas de ensino-aprendizagem, relacionando-as aos conteúdos que precisam ser vivenciados em sala de aula. No que diz respeito especificamente

---

<sup>1</sup> Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. Bolsista de Mestrado Profissional pela CAPES. E-mail: [patriciatavaress@gmail.com](mailto:patriciatavaress@gmail.com).

ao Livro Didático de Português (doravante LDP), ocorreram mudanças, já que a concepção de ensino de língua nas últimas décadas do século XX foi alterada.

Como percebemos, a Educação Regular<sup>2</sup> sempre teve vários desafios para vencer e os tem vencido, porém uma outra modalidade de ensino que enfrenta ainda mais desafios que a Educação Regular é a Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), modalidade que surge no Brasil no início do século XX, passa por várias interrupções e, apenas em 1996, passa a ser garantida em lei, com a publicação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que instava como sendo obrigação do Estado promover a educação para aqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1996)

Para se ter uma noção de como a EJA tem desafios no país, os manuais de ensino direcionados a essa modalidade só começaram a passar por uma avaliação rigorosa no que diz respeito a sua qualidade pedagógica no ano de 2009, com a criação do PNLD/EJA, seis anos após a criação do PNLD para a educação básica, em 1993. É justamente nesses LDs para a EJA que nos deteremos em nossa pesquisa, já que nos questionamos sobre as estratégias didáticas para o trabalho como o debate regrado em coleções avaliadas pelo referido documento.

Assim, nossa pesquisa teve como objeto de estudo o gênero textual oral debate regrado em Livros Didáticos de Português voltados para a EJA, modalidade de ensino que carece, tanto quanto o Ensino Regular, de atividades voltadas para a produção de gêneros orais.

A partir da percepção da importância dos LDs da EJA para professores e alunos, baseados na concepção bakhtiniana de gênero e apoiados em dimensões do modelo de pesquisa qualitativa no qual essa pesquisa se inclui, temos como objetivo analisar as estratégias de ensino para o debate regrado no livro didático da educação de jovens e adultos, em busca de compreender o que é proposto para o ensino desse gênero além de refletir sobre o trato com a argumentação no gênero debate regrado em LDs para a Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa se justifica devido à baixa visibilidade do tema e do nosso interesse em investigar as questões no âmbito do LD, uma das ferramentas a que têm acesso professores e alunos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa também ressalta a sua importância por dar visibilidade às propostas com o texto oral apresentadas no livro didático.

## **1. Fundamentação teórica**

### **1.1 Gêneros do discurso: conceitos**

Antes de quaisquer conceitos e definições tratados aqui, vale salientar que estamos adotando a definição de gêneros do discurso como sendo enunciados, a partir da concepção enunciativo-discursiva de Bakhtin e, dessa forma, demonstrando que há a consciência da diversidade de conceitos para esse mesmo termo (enunciado), defendidos por diversos estudiosos, que, apesar de seguirem correntes teóricas diferentes, são todas dotadas de sentido. (BRAIT & MELO, 2005).

A raça humana é dotada da possibilidade de comunicação, que se dá em todas as esferas da interação humana e, segundo Bakhtin (2011), essa comunicação se dará sempre por meio de enunciados. Esses enunciados serão produzidos segundo a necessidade de cada comunidade discursiva e, dessa maneira, cada enunciado terá suas características próprias, sendo elas desde a estrutura dele até sua função comunicativa. Percebe-se, assim, que o cotidiano de todas as pessoas é rodeado de enunciados que, apesar de sua variação contéudística, são relativamente estáveis e são chamados por muitos, inclusive por Bakhtin (2011), de gêneros do discurso.

<sup>2</sup> O termo Educação Regular aqui se refere ao ensino promovido aos alunos dentro da faixa etária adequada, o que não acontece com a Educação de Jovens e Adultos, cujos alunos encontram-se fora da faixa etária ideal.

Sendo assim, percebe-se a dimensão interacionista nesse conceito e vê-se que o conceito de enunciado / gêneros do discurso vai bem além dos elementos verbais, textuais. Brait e Melo (2005) citam um exemplo bastante esclarecedor que demonstra essas questões. Quando há duas pessoas em silêncio em uma sala e uma delas “quebra” o silêncio dizendo, por exemplo, a palavra *Bem*, observa-se que dentro desse contexto de comunicação, levando-se em consideração a situação da comunicação, o silêncio do interlocutor, o tom com que a palavra é pronunciada, dentre outros aspectos, essa única **palavrinha** torna-se um enunciado. (BRAIT & MELO, 2005, p. 66).

Então, a partir da aceção da expressão *gêneros do discurso* do ponto de vista bakhtiniano, vendo-os como entidades sócio-discursivas, percebe-se a diversidade de gêneros que temos e que tem sido cada vez mais pesquisada de maneira específica. Fazendo uma **brevíssima** retrospectiva histórica, desde a antiguidade, o que interessava em nível de ciência eram os gêneros literários; posteriormente, nos séculos XIX e XX, se deu amplo espaço aos gêneros do discurso escritos e formais e, por fim, no final de século XX e início do século XXI, tem-se estudado gêneros diversos, incluindo os da esfera oral, os quais por muitos séculos foram desprezados.

Bakhtin esclarece o porquê de haver essa diversidade de gêneros do discurso:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Dessa forma, percebe-se que os gêneros do discurso são **mutáveis**, uma vez que a própria sociedade o é. Eles também são **maleáveis**, ou seja, relativamente estáveis, no sentido de que são adaptáveis ao contexto em que estão inseridos, embora tenham uma macro estrutura básica e, por fim, são **históricos**, já que materializam a historicidade dos sujeitos que o produzem em determinado grupo, em determinada época, podendo ser usados, inclusive para fazer distinção entre uma época e outra.

Ainda sobre a heterogeneidade dos gêneros, pode-se dizer que ela é tão grande que existem classificações para estudo dos gêneros do discurso, das quais destacam-se os gêneros discursivos primários e secundários, sendo a primeira categoria aquela que engloba gêneros de produção espontânea e que, portanto, não requerem um planejamento tão complexo, como um diálogo ou um bilhete; e a segunda, referindo-se a gêneros de produção muito planejada e, por consequência, mais complexa, como uma comunicação oral ou um artigo científico. Essas classificações retomam mais uma vez o fato de que os gêneros do discurso estão tomados aqui na concepção bakhtiniana de gêneros enquanto atividades discursivas envolvendo interação humana. A partir dessa concepção, faz sentido haver gêneros primários e gêneros secundários, uma vez que há eventos comunicativos muito simples e básicos e outros bem mais complexos e com uma grande necessidade de planejamento.

Assim, quando observamos o conceito de enunciados (ou gêneros do discurso), sua diversidade e seu contexto de uso, entendemos que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2011, p. 265). Essa idéia de língua integrando a vida e a vida entrando na língua dá margem para outro conceito importante, que é o de *enunciação*, entendida, do ponto de vista bakhtiniano, como o momento de acontecimento, de produção do enunciado, de modo que a enunciação seria o contexto, a situação em que aquele dado enunciado é produzido e, assim, é dependente do processo de interação entre interlocutores para existir, como esclarece Brait e Melo:

Um dos méritos dessa obra é justamente ter difundido a idéia de enunciação, de presença de sujeito e de história na existência de um enunciado concreto, apontando para a enunciação como sendo de natureza constitutivamente social, histórica e que, por isso, liga-se a enunciações anteriores e posteriores, produzindo e fazendo circular discursos (BRAIT e MELO, 2005, p. 68).

O que Bakhtin chamava de gêneros do discurso, Marcuschi passou, a partir dos anos 90, a chamar de gêneros textuais e os define da seguinte maneira:

Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sócio-comunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2003, p. 22 e 23)

Para se trabalhar com esse conceito, é preciso ter em mente que qualquer comunicação verbal acontece por meio de um texto e que qualquer texto pertence a um gênero. Portanto, qualquer comunicação verbal só pode acontecer por meio de um *gênero textual*. Se toda comunicação ocorre por meio de um gênero textual, percebe-se que existem inúmeros gêneros e estes podem surgir e desaparecer a qualquer instante, conforme a evolução por que constantemente está passando a língua.

Ao passo que os gêneros são inúmeros, existem os tipos textuais, cujo estudo precede o estudo dos gêneros, e são assim definidos:

Tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Os tipos textuais, já que não representam textos materializados (função que cabe aos gêneros textuais) são limitados em termos numéricos, sem a tendência de aumentar e são representados por cerca de meia dúzia de classificações, a saber, *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*. Apesar de haver diferenças significativas entre a noção de gênero e de tipo textual, não convém tomá-los como representações dicotômicas, visto que eles “não subsistem alheios um ao outro”, mas “são formas constitutivas do texto em funcionamento (MARCUSCHI, 2008, p. 156)”. Sendo assim, pode-se dizer que os tipos textuais constituem sequências dentro dos gêneros. Isto é, um mesmo gênero pode ser formado pela união de um, dois ou mais tipos textuais, constituindo uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais.

## 1.2 Gêneros textuais: oralidade e escrita

Embora, na esfera escolar, haja cada vez mais um trabalho com os gêneros, este deve ainda ser muito analisado e aperfeiçoado, já que o trabalho com a oralidade é tido como de somenos importância, embora saibamos que não é bem assim. Segundo Marcuschi (2003):

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade

sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2003, p. 25).

Conforme se pode observar, a oralidade é uma forma de manifestação da linguagem e que se apresenta através de gêneros textuais. Porém, nem sempre esta modalidade da língua é levada em consideração, pois quase sempre é tida como de somenos importância, já que a língua escrita e a língua oral seriam, de acordo com a teoria das dicotomias estritas, faces dicotômicas, opostas, de uma língua, pois a primeira seria “descontextualizada, autônoma, precisa, planejada, normativa, completa (MARCUSCHI, 2003, p. 27)”, enquanto que a última seria, por sua vez, “contextualizada, dependente, imprecisa, não-planejada, não-normatizada, fragmentária (MARCUSCHI, 2003, p. 27)”, entre outras características.

Essa visão dicotômica estrita, cuja análise é voltada para o código, tem originado um estudo estanque, em que uma das conclusões é a de que a escrita seria mais complexa e, portanto, mais importante nas aulas de língua materna e a fala, por outro lado, seria menos complexa e, conseqüentemente, desnecessária nessas aulas.

Outra corrente teórica, conhecida como sociointeracionista, observa, na língua escrita e na oral, suas semelhanças, orientando-se, portanto, numa linha discursiva e interpretativa. Marcuschi (2003) descreve a função desta corrente:

A **perspectiva interacionista** preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas a priori, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processo de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2003, p. 34)

De acordo com essa perspectiva, as diferenças entre fala e escrita surgiriam a partir das diferentes práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Isso seria exemplificado em situações do cotidiano: há momentos em que a fala, considerada de menor importância, precisa ser cuidadosamente planejada, como é o caso, por exemplo, de um discurso de formatura; também há os gêneros escritos que se aproximam da oralidade pela linguagem e pelo tipo de relação que os indivíduos envolvidos têm, como é o caso das cartas íntimas e, por fim, há os casos em que há um misto das línguas escrita e oral, como os noticiários, em que há a fala, porém o que é falado está previamente escrito.

Através desta concepção tem-se que os alunos precisam igualmente estudar gêneros escritos e orais, uma vez que, em suas vidas quais cidadãos, deparar-se-ão com situações em que será necessária a produção ou interpretação de determinados gêneros, que podem ser orais ou escritos, os quais a escola tem obrigação de ensinar se quiser cumprir seu papel social.

### 1.3 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa

Sabemos que, desde há muito, a educação no Brasil não possui os padrões adequados de qualidade em diversos aspectos, pois segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, no ranking mundial de qualidade de educação, que avaliou 76 (setenta e seis) países de todos os continentes, o Brasil ocupa a 60<sup>a</sup> (sexagésima) colocação.

Quando analisamos apenas o trabalho realizado com o ensino de língua materna, o cenário é igualmente preocupante, conforme atestado por Antunes (2003), quando ela diz:

[...] que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais (ANTUNES, 2003, p. 15).

Embora seja esse o quadro da educação brasileira, não faltam aos professores subsídios das instâncias superiores que assumam o discurso abordado pelas modernas pesquisas e estudos no campo da Linguística. Em primeiro lugar, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam como deve ser o ensino nos níveis Fundamental e Médio, demonstrando a escolha para estabelecer uma escola mais formadora e eficiente. Tem-se também o estudo desenvolvido periodicamente pelo SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que avalia o desempenho escolar de alunos de todas as regiões do país, oferecendo, posteriormente, subsídios para implementação de políticas educacionais mais relevantes. E ainda podemos citar o trabalho feito pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que oferece sugestões para produção de manuais de ensino.

Todos esses subsídios baseiam-se nas teorias linguísticas mais atuais, as quais têm orientado o atual trabalho realizado com língua portuguesa, o qual deve priorizar, em sala de aula, o estudo do **uso** da língua, em sua modalidade oral ou escrita, bem como a reflexão acerca desse uso. Um ponto muito importante nessas teorias é o estudo da noção de gênero textual, o qual, quando analisado na escola, “não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 65).

Por estar no nosso dia-a-dia é que se faz necessário um estudo aprofundado dos gêneros textuais mais recorrentes na vida dos alunos, bem como o estudo de gêneros desconhecidos com os quais certamente se depararão no futuro, por exemplo, na vida profissional. Esse estudo visa colaborar com a formação de leitores e produtores eficazes de textos, como demonstra Lopes-Rossi:

Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71).

Com tudo isso, estamos, aos poucos, vencendo a barreira imposta durante muito tempo pela gramática tradicional, que privilegiava o estudo de nomenclatura da norma culta da língua. Atualmente, há uma quantidade crescente de instrumentos utilizados por alunos e professores que orientam um trabalho com compreensão e produção de texto baseados na perspectiva do gênero textual. Especificamente, podemos citar os LDPs, cujas coleções atuais, em sua maioria, trabalham com essa perspectiva. Além disso, professores de língua, quer de escolas particulares, quer de escolas públicas, têm tido acesso a uma quantidade crescente de formações continuadas

com o intuito de incentivar e dar subsídios teóricos e metodológicos para um trabalho com qualidade nessa perspectiva dentre outras.

### **Sobre a metodologia da pesquisa**

Nossa pesquisa analisou as estratégias de ensino para o Debate Regrado propostas em um capítulo do livro do nono ano (doravante EM9), de uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa direcionada à Educação de Jovens e Adultos. Eis a coleção:

- EJA Moderna (Editora Moderna), dos autores-colaboradores Adriana Saporito, Claudemir Donizeti de Andrade, Carolina Batista Martins, Claudia Graziano Paes de Barros, Daiene Pinto Silva de Melo, Daniela Cristina Pinheiro Cohen, Dária de Souza Ferraria, Diana Lucia Lourenço Cappuzzo, Eliane Melichio Motta, Marcelo Furlin, Maria Luiza Favret, Marina Sandron Lupinetti, Milena Moretto e Sheila Folgual.

A coleção foi aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos (PNLD/EJA, 2014). A coleção selecionada é dividida não por componente curricular, mas por ano do Ensino Fundamental ao qual se destina, sendo composta, então, por quatro volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos). A obra apresenta um livro com todos os componentes curriculares juntos, o que proporciona uma maior contextualização. No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, o PNLD/EJA chama a atenção para a diversidade textual com relação ao trabalho com variados gêneros e tipos textuais, inclusive gêneros de produção oral.

A escolha dessa coleção é motivada pelo fato de que ela é uma das únicas coleções aprovadas pelo PNLD/EJA 2014 que desenvolve um trabalho com o gênero textual Debate Regrado, objeto de estudo de nossa pesquisa. A outra coleção que trabalha com o DR não foi adotada no Estado de Pernambuco, portanto não tivemos acesso a ela, o que reduziu o trabalho à análise de apenas uma coleção.

Investigaremos as atividades proposta pela obra em busca de compreendermos as estratégias de ensino presentes na coleção. Para tanto, investigaremos:

- a. a ocorrência do gênero;
- b. a distribuição da proposta no contexto das demais atividades;
- c. o objetivo da proposta para o ensino do gênero;
- d. a relação do gênero com os demais eixos didáticos;
- e. a didatização do gênero oral debate regrado.

Nossa pesquisa está em conformidade com a dimensão qualitativa, pois, de maneira geral, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan e Biklen, 1982 *apud* ANDRÉ & LÜDKE, 2014, p. 14)”.

### **Análise dos dados obtidos**

Em toda a coleção EJA Moderna, há apenas uma referência ao gênero textual Debate Regrado. Essa referência se encontra no livro designado ao nono ano (EM9), na I unidade da seção Língua Portuguesa, no segundo capítulo, o qual já tem a referência ao gênero no título “O trabalho em debate”.

Pelo fato de a coleção trabalhar de forma contextualizada, todos os capítulos de todos os quatro livros da coleção, na seção de Língua Portuguesa, são organizados com foco em um gênero textual principal, que apresenta um estudo mais aprofundado, mas outros gêneros, ao longo dos capítulos, são tomados como suporte antes de chegar à culminância do trato com o gênero principal de cada capítulo. No caso do trabalho com o gênero Debate Regrado, essa estrutura se repete. De maneira geral, ao longo do segundo capítulo do livro, presente na I unidade do livro do nono ano, antes e depois da análise do Debate Regrado, há a presença de gêneros textuais tanto da esfera midiática, quanto da esfera artística.

Já na primeira página desse capítulo, temos o gênero de esfera artística “Tela”, de Vincent van Gogh, Mulheres mineradoras carregando carvão (EM9, p. 34). Como o título do capítulo é “O trabalho em debate”, o texto colabora com a discussão proposta, já que, a partir da linguagem visual, os estudantes têm a oportunidade de começarem a refletir sobre essa temática. É pedido que os alunos observem a tela e conversem entre si, refletindo sobre algumas questões propostas em que eles devem relacionar a realidade da tela ao trabalho que cada um tem, visto que o público-alvo da coleção são estudantes já inseridos no mundo do trabalho.

A seguir, a obra apresenta a subseção “Para refletir”, a qual aborda outro gênero, “Capa”, do jornal “Correio Braziliense”. A partir dela, explora-se o gênero manchete que chama a atenção para a aprovação, no Brasil, do que a obra chama de “segunda abolição” (EM9, p. 35). Também nessa subseção, os estudantes são estimulados a conversar e refletir sobre os significados explícitos e implícitos contidos na mensagem da manchete.

Nesse momento, há uma breve orientação sobre como proceder na realização do gênero conversa, quando os estudantes são orientados a respeitar o turno de fala de cada um para poder, então, se manifestar. A orientação é expressa da seguinte forma: “Lembrem-se de ouvir com atenção o que o colega diz e de esperar a sua vez de falar”. (EM9, p. 35). Essa orientação é corroborada por Galenbeck (1999), quando explica que turno é a troca em que os interlocutores em uma situação conversacional se revezam em serem falantes e ouvintes. O teórico explica ainda que essa troca de falantes, para que haja mudança de turno, pode acontecer a partir de duas estratégias: passagem e assalto, sendo a primeira aquela em que “o ouvinte intui que chegou no ponto em que lhe cabe tomar o tópico conversacional (assunto tratado)” (GALENBECK, 1999, p. 83) e a última refere-se ao momento em que o ouvinte intervém, tomando para si o turno sem ter sido direta ou indiretamente solicitado para isso. Segundo o autor, a estratégia de assalto “representa uma violação do princípio básico da conversação” (GALEMBECK, 1999, p. 87).

No trato com a oralidade, a obra faz uma clara referência à importância de utilizar a estratégia de tomada de turno para conduzir uma conversação. Essa mesma estratégia precisa ser utilizada também na produção de gêneros orais públicos, como o Debate Regrado, de maneira ainda mais intensa. Percebemos, então, que embora o gênero DR não seja o ponto central dessa subseção, já há subsídios teóricos que ajudarão na sua produção e esses aparecem numa linguagem acessível aos estudantes, o que é também um ponto relevante a ser citado, pois promove a possibilidade de compreensão para alunos com diversos níveis de letramento.

Seguindo na esfera dos gêneros midiático, há a próxima subseção “Para ler e aprender”, em que é apresentado o gênero enquete, com o título “Patroa *versus* empregada” (EM9, p. 36-38). Ela foi retirada do *site* IG São Paulo para elucidar questões envolvendo a temática da então Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 66/2012, que versa sobre a garantia aos trabalhadores domésticos na ativa, no Brasil, dos mesmos direitos trabalhistas que os demais trabalhadores do país. O texto também apresenta uma série de perguntas feitas a representantes dos dois lados afetados por essa proposta (patrão e empregado), a presidente de honra do Sedesp (Sindicato dos Empregadores Domésticos do Estado de São Paulo) e a diretora do Sindoméstica-SP

(Sindicato das Empregadas e Trabalhadores Domésticos da Grande São Paulo). Sabemos que todas essas subseções visam à preparação para o trabalho com o gênero textual Debate Regrado e a forma como essa enquete foi apresentada é importante para o trato subsequente com o gênero principal do capítulo, já que apresenta um assunto polêmico, que envolve o tema central do capítulo e apresenta pessoas com pontos de vista opostos em relação ao mesmo assunto.

Ao final da enquete, há a subseção “Para compreender”, que trata da proposição de algumas questões que visam contribuir para a compreensão da enquete lida (EM9, p. 38, 39). As perguntas dessa seção levam os estudantes a refletirem sobre algumas questões de análise linguística, proporcionam o uso do dicionário para apreensão do léxico da língua e também os orientam a observar os pontos de vistas defendidos por cada uma das pessoas participantes dessa enquete, bem como a perceber que o cargo que elas ocupam influencia na opinião que cada uma delas defende. Todas as questões propostas nessa subseção, de maneira indireta, refletem também numa orientação para a produção do gênero principal do capítulo.

Em seguida, há outra subseção, “Para além do texto”, que apresenta dois outros gêneros da esfera artística, mais uma tela e um poema, com o objetivo de continuar levando os estudantes a refletirem sobre a temática em questão no capítulo, que envolve o trabalho. Ela apresenta a tela “O lavrador de café”, de Cândido Portinari e o poema “O açúcar”, de Ferreira Gullar, este último confirmando a ideia de trabalho analisada em todo o capítulo, que é a ideia de trabalho escravo no passado e também no presente, quando cita que o açúcar consumido em Ipanema, bairro nobre do estado do Rio de Janeiro, tivera sua produção realizada “em usinas escuras”, por “homens de vida amarga/ e dura” (EM9, p. 40).

A subseção “Para além do texto” (EM9, p. 39-41), é importante para o trabalho com a compreensão de texto não-verbal, o qual por vezes é pouco explorado em sala de aula e resulta em dificuldade de interpretação por parte dos estudantes. Além disso, é importante também o trabalho que é feito com a intertextualidade, critério de textualidade essencial para a compreensão de gêneros diversos, já que uma das questões dessa subseção pede: “Reúna-se com três colegas e discutam uma possível relação entre o texto ‘Patroas *versus* empregadas’, a tela *O lavrador de café* e o poema ‘O açúcar’” (EM9, p. 41). Marcuschi (2008, p. 129) define intertextualidade dizendo que “este critério subsume as relações entre um dado texto e os outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação.” No caso dessa subseção, há uma clara mediação para o trato com a intertextualidade. Questões como essas são importante para que o aluno compreenda, a partir de gêneros diversos, como é possível enxergar pontos de vista diversos para uma mesma temática. Além disso, essa proposta de intertextualidade tem um impacto positivo na aquisição de argumentos, fato que é essencial para a produção do gênero principal do capítulo, o DR.

Após essas análises textuais introdutórias é que se inicia o trabalho com o gênero Debate Regrado propriamente dito. Inicialmente, são feitas algumas considerações em relação aos diferentes pontos de vista defendidos no texto “Patroas *versus* empregadas” e ao fato de que, muitas vezes, ao longo dos dias, nos colocamos em situações de comunicação em que precisamos dar nossa opinião e que, quando temos que fazer isso em público, a realização dessa atividade pode ficar mais difícil. Antes de definir o gênero, há a verificação do conhecimento de mundo dos estudantes, quando se pergunta se eles sabem o que é debate ou se já participaram de algum.

Depois disso, é que se define Debate Regrado como “a discussão em que duas ou mais pessoas apresentam seus pontos de vista em defesa de uma questão ou contra ela, seguindo regras estabelecidas previamente.” (EM9, p. 41). Essa definição se apresenta através de uma linguagem bem simples e acessível aos estudantes, mas também está em consonância com a definição teórica para Debate Regrado. Dolz, Pietro e Schneuwly apresentam três tipos de

debates existentes, que seriam o *debate deliberativo*, em que se argumenta com o intuito de se tomar uma decisão; o *debate para resolução de problemas*, cujo objetivo é a argumentação para a construção coletiva de uma solução para determinada situação; e o *debate de opinião de fundo controverso*, o qual é usado para exposição de argumentos opostos em relação a um tema, com o intuito não de uma tomada de decisão ou solução de determinado problema, mas sim para influenciar o ponto de vista do outro ou alterar o seu próprio ponto de vista. (DOLZ, PIETRO E SCHNEUWLY, 2004).

A definição apresentada pela coleção em análise é pertinente com a literatura da área e se encaixa especificamente no chamado *debate de opinião de fundo controverso*, que é definido também como sendo “um gênero textual de cunho opinativo que se insere nas práticas de oralidade de uma comunidade, tendo como ação social de fundo uma discussão entre as partes com base em argumentos ou exposição de razão.” (BARROS & ROSA, 2012, p. 1).

Após a definição do gênero, inicia-se a sua caracterização. Porém, uma informação veiculada contraria os usos sociais do gênero, já que o ele é colocado como sendo “comum no ambiente escolar, pois colabora para a aprendizagem de conteúdos de várias disciplinas.” (EM9, p. 41). O que os autores propõem, com essa caracterização é a classificação do DR como sendo um gênero escolar, o que acontece, pois, quando tiramos um gênero textual dos seus usos reais e os escolarizamos, eles se tornam objeto de ensino-aprendizagem e suporte de atividades de linguagem.

Seguindo essa linha do observar o gênero como objeto de ensino-aprendizagem, o livro segue identificando os conteúdos que podem ser apreendidos com a produção do Debate Regrado. Sobre isso, se explica que o DR “explora e desenvolve capacidades de oratória, como a argumentação, o raciocínio lógico e os aspectos relacionados à fala em público.” (EM9, p. 41). Essas informações corroboram a utilização do DR como suporte de atividades de linguagem. Entretanto, embora a teoria ratifique o que o livro apresenta, deveria ser citada também a função social que o gênero exerce. E, em nenhum momento, nessa seção de conceituação, isso acontece. Sobral explica que, em um macronível de análise de gênero, se deve “determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico.” (SOBRAL, 2009, p. 131).

Por fim, é feita uma breve definição de argumentação, habilidade necessária para “participar de um debate.” (EM9, p. 41). É explicado que “argumentar é apresentar razões que deem suporte à determinada opinião. A argumentação tem caráter dialético, isto é, implica uma contradição entre os interlocutores ou um confronto de pontos de vista, no qual os envolvidos procuram defender sua posição.” (EM9, p. 41). Essa é uma clara definição de argumentação a partir dos pressupostos teóricos da Retórica Clássica, em que a argumentação está ligada ao campo da lógica, do raciocínio, algo mais cognitivo que linguístico. E, após essa definição, os estudantes são levados a voltar à enquete Patroas *versus* empregadas, para que identifiquem os argumentos usados nele.

Ainda na continuidade dessa seção, há a subseção Características do debate regrado e Aspectos importantes para a participação no debate regrado. Nessas subseções, a coleção apresenta mais detalhadamente as características do DR, como presença ou não de plateia, presença de moderador, organização espacial, disposição dos debatedores e importância da preparação com antecedência para estar diante de uma plateia defendendo um ponto de vista ou estando contra ele.

Aspecto relevante que se encontra nessas subseções são as orientações prestadas aos estudantes acerca dos elementos extra e paralinguísticos e cinésicos, que são também

importantes no momento de produção desse gênero e dos demais gêneros orais produzidos publicamente.

Assim se encerra a seção “Para estudar o gênero,” durante a qual se dedicam apenas duas páginas para caracterizar o gênero Debate Regrado e não há menção a sua função social, nem mesmo há a citação de suportes aos quais os estudantes possam recorrer para observar a realização de um debate. Encerrada essa seção, inicia-se a próxima, chamada de “Para refletir sobre a língua”, na qual o conteúdo abordado serão os operadores argumentativos. Essa seção é introduzida citando-se a importância de determinados recursos da linguagem para debater melhor e, em seguida, é feita a definição de operadores argumentativos. Sobre eles, é explicado o seguinte: “Determinadas palavras e expressões, como advérbios e conjunções, ajudam a mostrar a força argumentativa dos enunciados, a fazer a ligação entre as idéias e a dar progressão à fala. Aos termos que desempenham esse papel na argumentação, chamamos **operadores argumentativos**”. (EM9, p. 43). Essa definição é feita de acordo com o que define a literatura da área, quando diz que “o termo *operadores argumentativos* foi cunhado por O. Ducrot, (...) para designar certos elementos da gramática de uma língua que tem por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam.” (KOCH, 2004, p. 30).

Nessa seção, como em todo o capítulo, alguns gêneros textuais são usados para levar os estudantes a reflexões e aprendizados específicos. Nesse momento, utilizou-se o gênero Notícia. Os alunos são orientados a ler os textos e responder informalmente às questões propostas. Após a leitura, pergunta-se qual o assunto principal de cada um dos textos e qual a opinião dos estudantes sobre a existência de trabalho escravo no Brasil em pleno século XXI. Em seguida, eles são orientados a recolher três argumentos contra o trabalho escravo para, então, reescrevê-los “encadeando-os em um parágrafo e utilizando operadores argumentativos.” (EM9, p. 45). Para o processo de reescrita dos argumentos, os estudantes são instados a utilizar as expressões *Em primeiro lugar*, *Além disso* e *Enfim*.

Percebe-se que houve apenas a definição dos operadores argumentativos, mas, nesse momento, nenhuma análise mais aprofundada sobre sua importância para a promoção da argumentatividade na língua e como usar esses elementos é realizada.

A partir desse exercício inicial, haverá a análise de alguns operadores argumentativos. Embora se mencione que, na língua, há diversas palavras que desempenham a função de operadores e se indique as conjunções e os advérbios como classes de palavras que se enquadram nesse perfil, a análise feita pelo livro é centrada no uso dessas palavras e não em sua classificação gramatical. Há a continuação dos exercícios relativos a esse conteúdo, porém esses exercícios não demonstram progressão no que diz respeito ao uso desses operadores, uma vez que a orientação é a mesma do exercício inicial: completar os espaços em branco com os operadores indicados. Embora o estudante tenha acesso a um quadro com uma diversidade de operadores, a sua prática agora continua limitada.

A seguir, há a subseção “Para praticar” (EM9, 47). Na primeira questão dessa atividade, que é composta por quatro questões, temos um enunciado que orienta a prática de uma atividade que não privilegia as regras de *uso* da gramática de nossa língua, pois consiste na identificação dos operadores argumentativos encontrados em frases isoladas. Entretanto, o trabalho com frases soltas se limitou à primeira questão dessa subseção, pois, a partir da segunda questão até a quarta questão, as atividades são feitas a partir da análise de textos ou de fragmentos deles.

Por fim, após a conclusão do tópico voltado à análise linguística, é que o capítulo vai se voltar para subseções voltadas à orientação da produção do gênero textual Debate Regrado, o qual é o principal gênero deste capítulo.

Finalmente, na seção “Para escrever”, retratada na ilustração acima, à esquerda, o capítulo vai se voltar para a produção do gênero DR. Interessante observar que a produção textual desse capítulo é de um gênero da esfera oral, porém, apesar disso, o nome da subseção é “Para escrever”. A orientação para a produção de DR limita-se a seguinte orientação: “Agora, você e os colegas vão planejar um debate regrado em sala de aula. Com a ajuda do professor, definam a questão polêmica a ser discutida. Preparem seus argumentos e mostrem que vocês dominam o tema debatido.” (EM9, p. 48). Importante salientar que não há nenhuma indicação de tema a ser desenvolvido no DR que será produzido pelos alunos, apesar de todo o capítulo estar contextualizado e relacionado a partir de um mesmo assunto, que é o trabalho. Como não há indicação ou sugestão de temática a ser debatida, tampouco se fala sobre os argumentos que podem ser utilizados.

Após a breve orientação para a produção do DR, observamos que a subseção para escrever, na verdade, é dedicada ao processo de preparação ANTES da realização da produção do Debate Regrado. Essa subseção é dividida em três partes:

- a. Planejamento, em que os alunos são instados a preparar um roteiro para a realização do DR, que inclui decidir o tema a ser debatido e pesquisar textos relativos a esse tema;
- b. Elaboração, em que eles são orientados a separar os argumentos a serem utilizados no DR e organizá-los em tópicos para serem usados no momento da realização do DR;
- c. Avaliação, a qual não orienta como se avaliar a realização do Debate, mas sim a avaliação do roteiro que foi construído para organizar o DR. No momento dessa avaliação, os alunos são orientados a treinar os argumentos, imaginando as opiniões contrárias que poderão aparecer no momento da realização do DR, numa espécie de treino para a realização dele.

Além de nos depararmos apenas com a orientação para a produção de um roteiro para a realização do DR em que não há uma orientação concreta, não há a sugestão de nenhuma sequência didática para a produção de um DR, ainda vemos, na subseção seguinte, “Para falar em público”, apenas dois parágrafos dedicados à orientação da produção real do Debate Regrado, que apresentam informações em pouca quantidade e de maneira superficial. Ou seja, de maneira geral, o momento mais esperado do capítulo, o que seria dedicado à produção do Debate Regrado, é insuficiente, devido à falta de sugestões práticas para tal atividade.

### **Considerações finais**

Percebemos, ao longo de nossa análise, que a coleção EJA Moderna apresenta uma estrutura contextualizada, em que um gênero, em cada capítulo, é analisado, mas outros são recrutados a fim de que se ofereça uma gama maior de gêneros textuais aos alunos. Porém, no que diz respeito ao trato com o Debate Regrado, há muitas ressalvas para o trabalho que a coleção propõe, uma vez que não há a proposta de produção do DR, ficando a cargo do professor adaptar os textos que o livro apresenta ou recorrer a outros instrumentos para a produção do gênero. Além disso, o próprio conceito do DR é incompleto, uma vez que ele é apresentado apenas elemento de ensino-aprendizagem, não se considerando seu viés de uso social real.

A coleção também trata de elementos da esfera argumentativa, que é inerente ao gênero DR, contudo, também nesse trabalho, encontram-se ressalvas, uma vez que os exercícios limitam a utilização dos operadores argumentativos que os estudantes podem utilizar.

Apesar dessas ressalvas, pode-se salientar que a coleção está em sua primeira edição, podendo-se, então, haver melhoras nas próximas edições. Como está em sua primeira edição, é possível perceber que ela faz um trabalho mediano no trato com o DR.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARROS, José Batista de; ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A produção textual na escola: abordagens do gênero debate em estudo**. Anais do SIELP. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_156.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_156.pdf)> Acesso em: 19 Jul. de 2016.
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- Brasil. (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9.394, 20/12/1996**. Brasília.
- Brasil. (2013) Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: EJA / Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, SECAD.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e ensino: saberes necessários à prática docente**. Recife: Edupe, 2013.
- COSTA-MACIEL, D. A. G. **Gêneros Oraís nas Obras Avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático**. Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil), v. 1, p. 3431-3434, 2014.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. Cap. 9, p. 213-239.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 55-79. (Projetos Paralelos NURC/SP; v. 1).
- KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e de produção de textos. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSHI, A. M. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. Cap. 4, p. 69-82.

MARCUSCHI, L. Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M<sup>a</sup> Auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. Cap. 1, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 1, p. 21-34.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Língua portuguesa**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P. **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Int., p. 13-20.

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

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

Solange Montalvão de Oliveira<sup>1</sup>  
Sandra Aparecida Lima Silveira Farias<sup>2</sup>

O ensino de Língua Portuguesa, apesar das mudanças sofridas ao longo dos anos, ainda vive o grande dilema que é decidir sobre o que e como ensinar nas aulas dessa disciplina. Diante disso, muitos professores nem sempre têm uma posição definida sobre o que e como se deve ensinar. Frente a essa situação, os alunos são os que sofrem as consequências de forma mais direta, tendo em vista que eles refletem positiva ou negativamente o resultado das práticas pedagógicas a que são expostos.

Muitas dessas práticas têm a gramática normativa como principal foco, pautando o ensino de língua materna em terminologias e na classificação de palavras a partir de frases, muitas vezes, descontextualizadas. Quando o ensino parte apenas desse pressuposto, denominado de prescritivo (TRAVAGLIA, 1997), acaba desenvolvendo no aluno a concepção de língua tendo como base o estudo do “erro” (TRAVAGLIA, 1997; ANTUNES, 2003; BAGNO, 2007 e outros). Esse ensino acaba por desconstruir tudo o que o indivíduo já sabe sobre sua língua com a qual tão bem se comunica no seu dia a dia e vai de encontro ao principal objetivo do ensino de língua portuguesa que é desenvolver a competência comunicativa dos seus usuários.

É necessário compreendermos que tal competência se desenvolve por meio das diversas manifestações verbais que, por sua vez, concretizam-se através de textos dos mais variados gêneros, pois conforme salienta Marcuschi: “[...] é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Dessa forma, percebemos que não faz sentido insistir em uma prática pedagógica que não estimule o aluno a utilizar, nos variados espaços dentro e fora da escola, os mais diversificados textos, adequando-os às suas necessidades de comunicação, pois incorreríamos numa visão equivocada, como nos alerta Luft:

Certamente, o ensino tradicional da língua materna não se restringe a aulas de Gramática. Há também sessões de leitura e interpretação de textos. Mas estes, infelizmente, acabam muitas vezes pretexto de lições de linguagem correta, análise de palavras e orações, regras de pontuação – tanta é a obsessão gramatical. (LUFT, 2007, p. 53).

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa deve ter como ponto de “partida e de chegada” o texto, não como pretexto para o ensino da gramática normativa, mas como norteador de todo o processo de ensino/aprendizagem.

## **Gênero textual: ponto de partida**

Podemos conceber o texto como ponto de partida do ensino de língua portuguesa por entendermos que ele é o lugar de produção de sentido. No entanto, isso não quer dizer que o sentido esteja na superfície do texto, de forma pronta e acabada, esperando ser decodificado. O sentido do texto está na relação estabelecida entre este, o seu autor e o seu leitor, levando em

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Guanambi, Bahia, Brasil. E-mail: [solmontegbi@gmail.com](mailto:solmontegbi@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Guanambi, Bahia, Brasil. E-mail: [sandraafarias@hotmail.com](mailto:sandraafarias@hotmail.com).

conta, ainda, a sua organização, a forma como ele foi construído e os elementos linguísticos utilizados na sua produção, pois como afirma Koch: “o *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação”. (KOCH, 2006, p. 17, grifo da autora).

Essa interação antecede o contato, propriamente dito, do leitor com o texto, tendo em vista que o autor ao produzir um texto mobiliza todo um contexto sociocognitivo, utilizando-se do gênero que melhor se adequa a uma determinada situação comunicativa. Assim, recorre-se ao trabalho com os mais variados gêneros textuais que, por muitas vezes, foram renegados a uma visão simplista na qual eram denominados “tipos textuais”. Tal visão comprometia o trabalho com os gêneros, uma vez que essa prática se limitava a abordar os tipos como se fossem gêneros textuais.

Ainda hoje, essa confusão entre gêneros e tipos persiste, todavia esse fato não constitui um problema caso o texto seja trabalhado com foco na sua função social, como ressalta Oliveira:

Isso, contudo, não é nenhum problema, pois o que importa, na verdade, é o professor ter consciência de que as características linguísticas que marcam uma narração ou uma descrição, por exemplo, não são as mesmas coisas que os textos concretos, que circulam na sociedade, como, por exemplo, cartas, anúncios e panfletos, nos quais essas características são encontradas. (OLIVEIRA, 2010, p. 77).

A questão maior é que muitos professores não têm o entendimento do que representa o texto em si. Em razão disso, disseminam a ideia de que os textos que devem ser trabalhados se limitam ao *narrativo*, ao *descritivo* e ao *dissertativo* como se estes compreendessem os textos concretos usados no dia a dia dos alunos, ou seja, os gêneros textuais, definidos por Marcuschi como “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2005, p. 22 e 23, grifo do autor).

Dessa forma, o modo como a escola desenvolve o trabalho com a leitura e a produção de textos pode-se dar na perspectiva dos gêneros textuais ou inverso a ela. Neste último caso, o trabalho de produção textual passa a ser artificial, sem uso social e cuja função só à escola interessa, pois fora dela o aluno não encontrará nenhum sentido em produzir textos com essas características. Por esta razão, não basta ter o texto como ponto de partida, é necessário ter bem definido onde se pretende chegar ao fazer uso dos textos no ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

### **Gênero textual: ponto de chegada**

Ao propor o trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, a escola precisa, primeiramente, despertar o interesse do aluno pelo(s) gênero(s) que será(ão) trabalhado(s), principalmente, no que se refere à função que este(s) desempenha(m) na sociedade. Esse ensino, contudo, deve ter o cuidado de não restringir os gêneros a modelos engessados e sugerir como produtos da aprendizagem dos alunos meras reproduções do mesmo texto. Tal prática não deve acontecer, tendo em vista que as situações fora da escola, certamente, exigirão do aluno um conhecimento mais amplo sobre esse gênero, inclusive, a sua função sociocomunicativa e será nessas situações reais que o aluno perceberá o verdadeiro sentido que os gêneros desempenham na comunicação.

Nessa perspectiva, no trabalho do componente curricular Língua Portuguesa I, do curso de formação de professores em Letras da Plataforma Freire<sup>3</sup> foi proposta a atividade o desfile dos gêneros textuais, intitulada *Os gêneros textuais desfilam na passarela da leitura*. O objetivo desta atividade foi provocar a busca por novas práticas de ensino da língua portuguesa como língua materna pelas estudantes/professoras<sup>4</sup> a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento da competência metagenérica dos alunos a partir da leitura de gêneros variados. Essa competência compreende os conhecimentos que os alunos vão construindo ao longo de sua vida acerca dos gêneros textuais, sua caracterização e função (KOCH; ELIAS, 2011). Por meio desse objetivo, intencionamos contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 1997). Esses são objetivos que se complementam, tendo em vista que a comunicação se concretiza por meio de algum gênero.

A proposição desta atividade se desenvolveu mediante as seguintes ações:

- escolha de um gênero por grupo;
- pesquisa sobre o gênero a partir de um roteiro;
- apresentação caracterizada do gênero por meio de um desfile, sendo que os membros do grupo deverão se caracterizar conforme o gênero escolhido.
- socialização da pesquisa realizada, usando criatividade e ludicidade, abordando os aspectos abaixo relacionados sobre o gênero estudado:
  - conceito;
  - caracterização;
  - evolução do gênero;
  - exemplos de textos em que predomina esse gênero;
  - semelhança com outros gêneros;
  - suportes ou portadores desse gênero;
  - produção de um texto do gênero escolhido.

É importante ressaltar, que após a culminância desta atividade, tendo em vista o sucesso e acolhida por parte das estudantes/professoras, surge a proposta de que esse mesmo trabalho seja aplicado com as suas turmas da Educação Básica, sendo que as estudantes que até então apresentaram a pesquisa passam a orientar seus respectivos alunos a também desenvolverem o mesmo trabalho.

Dessa forma, percebemos a importância do fazer como meio de sugestão do como trabalhar, pois, muitas vezes, essas professoras até querem trabalhar com os gêneros textuais de forma a desenvolver a competência metagenérica e, conseqüentemente, a competência comunicativa em seus educandos, mas não sabem o como fazer. Isso acontece, em grande parte, porque dificilmente foram expostas a essa prática de ensino quando alunas e continuaram a não desenvolvê-la como professoras. Ao chegarem à graduação, em um curso de licenciatura, percebem a necessidade de mudarem sua prática pedagógica, todavia a maior dificuldade está no que e como mudar.

Após a realização dessa atividade em suas respectivas turmas, as estudantes/professoras socializaram, na aula do componente curricular Língua Portuguesa I, os resultados por meio de

---

<sup>3</sup> Formação ofertada pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB – Departamento de Educação - *Campus XII* - Guanambi-BA, através do Programa de Formação Inicial de Professores da Educação Básica – PLATAFORMA FREIRE (PARFOR).

<sup>4</sup> Usamos o substantivo no gênero feminino porque a turma era composta apenas por alunas.

relatos orais e escritos, destacando a relevância desse trabalho não só para alcançar os objetivos propostos, como também despertar e estimular o interesse dos alunos pela leitura. Dentre esses relatos, destacamos alguns como uma pequena amostra do que foi exposto por essas estudantes por ressaltarem aspectos como:

- Angústia das estudantes/professoras

*“Sabemos que o ato de escrever não é algo fácil e, se tratando do trabalho com leitura e escrita com o alunado que tem pouco contato com ‘leituras’ de um modo geral se torna mais difícil ainda.” (VIOLETA<sup>5</sup>, Prof<sup>a</sup> do EF).*

- Importância da relação teoria/prática

*Após um rico estudo através do curso de formação da PARFOR, de acordo com variadas leituras, trocas de experiências, diálogos com grandes estudiosos neste assunto, a nossa capacidade de desenvolver bem as ideias vai aumentando, e assim se torna mais fácil trabalhar com nossos alunos leitura e escrita. (VIOLETA, Prof<sup>a</sup> do EF).*

- Interesse dos alunos pela leitura de diversos gêneros textuais

*Iniciei o trabalho com a explanação do conteúdo proposto sobre os gêneros, [...] pedi aos discentes que escolhessem o gênero textual com o qual se identificavam, fizessem uma pesquisa e depois apresentassem aos colegas [...]. A atividade foi de fundamental importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita por despertar a curiosidade dos alunos quanto aos gêneros textuais existentes em suas produções [...] para que eles compreendam os diversos textos existentes no nosso cotidiano. (GIRASSOL – Prof<sup>a</sup> do EF).*

*O trabalho com os Gêneros textuais culminou com um desfile, atividade esta que foi marcante para os alunos enquanto algo atraente e, para além disso, despertou a atenção da turma para a leitura como algo agradável e que se faz presente no nosso dia a dia, desde as receitas culinárias utilizadas em sua casa até as letras de músicas que eles curtem. Lembro-me bem que, depois da aplicação desta atividade, alguns alunos que “matavam aula” passaram a ter interesse, assistiam à aula inteira e sempre indagavam se teríamos desfile na aula seguinte. (ROSA – prof<sup>a</sup> do EF e do EM).*

- Possibilidade de mudança de postura por parte do professor

*[...] a turma mostrou-se bastante interessada no trabalho, executou-o com total interesse, participando ativamente das atividades propostas e, ao término desse trabalho, fizeram a autoavaliação dizendo “nunca pensei que fosse tão bom trabalhar com textos” ou “agora vou ler sempre porque é muito bom fazer meu próprio texto”. [...] fiquei muito satisfeita com o êxito alcançado ao aguçar nos alunos o incentivo à leitura e o gosto para escrever bons textos. Portanto, continuo trabalhando com os gêneros textuais e vendo nestes a possibilidade de uma porta aberta para a leitura e a escrita. (VIOLETA, Prof<sup>a</sup> do EF).*

---

<sup>5</sup> Escolhemos nomes de flores para identificar as professoras/participantes a fim de preservar sua identidade.

Ao ingressarem no curso de Letras da Plataforma Freire, as estudantes/professoras trouxeram suas angústias, inquietações e desejos de amenizar as dificuldades que enfrentavam ao buscar desenvolver um trabalho que contemplasse o ensino de língua na perspectiva dos gêneros textuais. E ao longo do curso, unindo suas experiências aliadas às novas teorias adquiridas e associando-as a uma nova prática, percebemos que muitas mudanças aconteceram, inclusive no que tange ao trabalho com a leitura e a escrita.

Essa experiência nos possibilitou perceber que quando o ambiente de formação do professor proporciona momentos de interação entre a teoria e a prática, não se limitando apenas ao que trabalhar no componente de Língua Portuguesa, mas também ao como trabalhar, resulta em um ensino/aprendizagem mais significativo. Sabemos que essa experiência é apenas uma amostra, porém comprova que é possível desenvolver atividades que vão ao encontro do principal objetivo do ensino de língua materna, isto é, o desenvolvimento da competência comunicativa de seus usuários.

### **Referências**

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola, 2007.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LUFT, C. P. **Ensino e aprendizado da língua materna**. São Paulo: Globo, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

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

Fabírcia Vellasquez Paiva<sup>1</sup>

## Introdução: iniciando os diálogos...

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado, ainda em desenvolvimento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Iniciada em 2015, ainda está em sua fase inicial, mais especificamente na revisão de literatura dos principais autores que trazem a discussão sobre os multiletramentos e seus impactos na dinâmica da educação e do ensino, pensando a educação superior, no caso do presente trabalho, mas cujos resultados podem também promover a reflexão sobre a organização pedagógico-didática que ainda se mantém padronizada nos bancos escolares.

Nosso recorte de sujeitos de pesquisa são os licenciados da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo – LEC – da UFRRJ, egressos quando o Curso ainda era ofertado na perspectiva de um convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e não de forma regular, como se apresenta na contemporaneidade. Trata-se, pois, de um recorte temporal também significativo, pois a relação com a instituição educacional e com seus processos didáticos se realizava de maneira ainda mais especial.

Compreendemos que resgatar a estória dos educadores é fundamental para compreendermos o processo por que passam as relações sociais. No entanto, para que a história continue a ser contada, é preciso que novos olhares contribuam para a leitura dessa construção, especialmente considerando os discursos presentes no espaço formativo de um Curso de formação de professores que se origina e se volta, ao mesmo tempo, aos movimentos sociais. Nosso problema, assim, recai sobre o fato de que essa particularidade formativa pode se estruturar de forma particular com os processos de ensino. A investigação tem despertado, portanto, a necessidade de um estudo específico sobre o que representa a elaboração conjunta dessa memória escrita pelos próprios sujeitos coletivos.

Assim, entendemos que o tema nos provoque ao problema: as possíveis resistências narrativas, presentes nos escritos dos licenciandos, podem representar uma marca de identidade docente própria? Seriam essas marcas escritas integrantes de um modo heterogêneo de constituição textual frente a outras composições formais e protocolares do letramento acadêmico? A articulação do problema parte, pois, da hipótese de que alguns registros, especialmente nos cadernos reflexivos<sup>2</sup>, podem se constituir como ‘escrituras de si’, possibilidades reveladoras de identidades docentes que marcam uma tentativa de identificação de um grupo social que *também* se faz graduando, em espaços formativos institucionalizados formalmente.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [fabriavellasquez@yahoo.com.br](mailto:fabriavellasquez@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Os cadernos reflexivos, na primeira turma, se constituíram como importantes instrumentos de composição escrita em que cada estudante poderia sistematizar seu pensamento, via escrita, para a tentativa de organização de um discurso que era, ao mesmo tempo, livre, dialógico, estético e reflexivo. Nesses espaços, portanto, cabiam desde de pequenos textos em fichamento das leituras realizadas até as impressões individuais e/ou coletivas da turma sobre determinado conceito, situação específica, disciplina especial. Compõem-se, por fim, como inventários formativos que guardam, consigo, não apenas o registro, mas as subjetividades de olhares desse primeiro grupo em sua relação com a UFRRJ.

### **Dos objetivos ao método: o lugar da narrativa no percurso discursivo**

Valorizando-se o ser sujeito da história e seu lugar no mundo, a metodologia pretende contar com as contribuições da semiolinguística, sobretudo por considerar o discurso ligado a fatos de linguagem, mas também a dimensões sociais que perpassam os contextos educacionais e o *modus operandi* da Universidade. A língua, via linguagem, é, aliás, um ato social. Tal como nos esclarece Charaudeau:

Um ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação (CHARAUDEAU, 2005, p. 16).

Por meio dessa teoria, tem sido possível analisar os “contratos de comunicação” (ibidem, p. 18) a que estão sujeitos os licenciandos em questão. Isso porque, segundo o autor, em todo ato discursivo, porque comunicativo e dialógico, há sempre uma formalização de um contexto de produção e de recepção para cada enunciado. Entre esses dois lugares, se encontra o sujeito produtor de escritos. Durante a confecção dos cadernos, os estudantes eram sabedores de seus percursos narrativos, mas, além disso, também eram cientes dos possíveis públicos-alvo a que aqueles cadernos seriam direcionados. Escritas, portanto, ‘livres’, mas integrantes de um processo de análise e de avaliação constantes a que suas condições de estudantes estavam condicionadas e acordadas.

### **Discussão e resultados: (outras) possibilidades de letramento**

A Educação do Campo, segundo Caldart (2012), mesmo como um conceito em construção, já pode ser considerada como uma categoria de análise de compreensão de uma realidade *por vir*, cuja configuração tem sido construída por seus próprios sujeitos – educadores dos trabalhadores do campo – a partir de práticas educativas concretas, porque contextualizadas, ao universo de cada grupo social, para que possam, eles mesmos, escreverem suas histórias.

Nessa perspectiva, a necessidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) está posta desde meados da década de 1990, a partir da demanda crescente de escolarização dos trabalhadores rurais que atuam na Agricultura Familiar das áreas de Reforma Agrária do Estado do Rio de Janeiro. Essa reivindicação visava à garantia de uma política pública voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural desses trabalhadores e filhos, cuja materialização se encaminhava através do aumento do acesso à escolarização de ensino médio e superior.

Com características tão peculiares, entra em cena a escrita acadêmica. E, junto a ela, o questionamento de como ser possível uma produção textual, nesse contexto educativo, cuja interação autor-texto não deixe de considerar os verdadeiros protagonistas dessa tessitura: os licenciandos em educação do campo. O que está em discussão é, como a partir de uma tradição cultural, é definida uma determinada variedade linguística a ser utilizada e marcada como identidade social. De acordo com Gnerre:

A associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são “usuários” das diferentes variedades. Associar a uma variedade linguística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de “elaboração” da mesma. Escrever nunca foi e

nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais (GNERRE, 2009, p. 8).

Partindo de pistas linguísticas das produções textuais dos licenciandos, em seus cadernos reflexivos, acreditamos que, em um processo longitudinal e comparativo – que considera a composição textual de todos os semestres letivos naquele suporte de escrita –, eles tenham registrado não apenas a vivência durante esse período no Curso em questão, mas, sobretudo, experimentaram e puderam criar, talvez inconscientemente, um modo de escrita muito particular, que também constitui parte do processo de memória da LEC e de formação da própria identidade docente desses educadores do campo. Afinal, como nos permite recordar Benjamin (1987, p. 198) “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Aportamos, assim, em dois grandes eixos conceituais. O primeiro, já em apresentação nesse texto, trata sobre a possibilidade da oralidade como composição heterogênea dessa escrita particular para algum propósito em especial, ainda que nem tanto intencionalmente. Tomamos, como diálogo, as contribuições de Corrêa (2004, p. 2-3), ao afirmar que: “No que se refere à relação oral/escrito, entre assumir a dicotomia radical entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito, busco definir essa heterogeneidade como constitutiva da escrita”. O autor, cuja tese se apoia nas ideias fundantes de Marcuschi (2001), nos permite voltar para as produções com novos olhares, porque, provavelmente, (re)conceituados.

E essas composições heterogêneas, a que chamamos de narrativas de resistência, apresentam-se com um duplo sentido possível aos dois termos presentes. O gênero narrativo, como sugerido, nos permite inferir se tratar de uma possível contação de si, de sua própria história, o que, segundo Bertaux (2010, p. 47), é essencial, pois “o verbo ‘contar’ (fazer relato de) [...] significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”. Muito mais do que contar narrativamente, as demais produções, ao longo das Oficinas de Texto, mesmo não “classificadas” totalmente no aspecto visual do discurso narrativo, assumiram, para os licenciandos, também um espaço em que era preciso – e legitimamente possível – contar algo: sua história *com e pela* escrita. As produções, pois, são compreendidas também por nós como narrativas de vida, especialmente porque são textos constituídos de sentidos pelos educadores do campo.

Tal como o aspecto narrativo dado aos textos, a resistência pode ganhar vida pelos traços linguísticos presentes nessas composições. Teríamos, assim, o resistir à cultura hegemônica de marcas sociais definidas para os letramentos acadêmicos, bem como, a partir desse sentido mas com ação diferente, o propósito de se identificar com o texto acadêmico, tanto quanto com outro gênero qualquer, capaz de se estabelecer, nessa relação, a criação de uma identidade textual própria. Afinal, como nos lembra Chartier:

Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos (CHARTIER, 2002, p. 81).

Chegamos, aqui, ao segundo eixo conceitual: formação de identidades e composição da memória – do Curso, do grupo, dos sujeitos, enfim. Queremos trabalhar com a tese de que esses relatos narrativos, a partir de produções textuais diversas, constituem-se como territórios simbólicos que dialogam com outros contextos. O trabalho de pesquisa a partir dessas construções, que também são textualidades sobre a formação, apresenta-se como uma possibilidade de aproximar continuidade e ruptura, tão importantes aos processos de formação docente.

Partindo do verbete ‘identidade’, que, segundo o Dicionário Aurélio<sup>3</sup> destaca como sendo o reconhecimento dos “caracteres próprios e exclusivos” de um grupo, chegamos também ao sentido de ‘identificação’, que se caracteriza nesse mesmo ato de reconhecer, mas de um coletivo por eles próprios. Este último nos parece, portanto, necessário e complementar ao primeiro, porque o ressignifica para aprofundar o conceito relacional de identidade/marca escrita x memória dos licenciandos, no sentido definir o registro que se destaca no próprio processo de formação desses estudantes. Afinal, de acordo com Hall:

O conceito de ‘identificação’ acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão arduo – embora preferível – quanto o de ‘identidade’. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que têm assolado o último (HALL, 2000, p. 105).

Além de Stuart Hall, que nos permite pensar na diáspora como importante movimento simbolizado pela escrita nesses cadernos, buscamos outro importante referencial para relacionar essa identificação à memória, e, nesta à identidade narrativa: Benjamin. Os dois autores, vale dizer, têm como foco a discussão da identidade/identificação com a memória aliada à prática narrativo-discursiva. Logo, pensando também em nosso objeto de pesquisa, tais contribuições serão fundamentais para a realização metodológico-conceitual da pesquisa.

De Benjamin, entendemos como sendo crucial o estudo acerca da composição da memória coletiva, especialmente quando pensada/articulada via narrativa. Melhor ainda: quando articulada via memória de si. Têm nos faltado, segundo o autor, histórias contadas, porque reflexivas, no mundo moderno (1987). Nesse sentido, o conhecimento histórico – e via histórias – desse grupo de professores em formação pode nos permitir entender o próprio processo por que se formam, com destaque, em nossa proposta, para alguma possibilidade de relação entre a identidade com o curso e a identificação dos alunos com esse projeto formativo.

Partindo, pois, da premissa de que tais produções, cujas marcas orais se fazem presentes, ou resistentes (GNERRE, 2009), as primeiras análises demonstram que se apresentam como uma identidade/identificação própria (HALL, 2000) desse grupo como memória formativa docente (RICOEUR, 1994), pela constituição de uma escrita heterogênea (MARCUSCHI, 1995; 2001) que ocorre antes da Universidade, se sustentam no mesmo espaço – mas requerendo aceite e mudança de estrutura didática – e voltam aos movimentos sociais. No entanto, para que esse retorno seja significativo e fortalecido, é preciso que o pensamento didático-pedagógico considere amplamente esses escritos.

Por serem alunos oriundos de movimentos sociais diversos, a revisão de literatura, a partir dos muitos letramentos, nos tem apontado para autores como Soares (2000), Street (2003) e Rojo & Moura (2012). Todos eles têm salientado sobre a importância do aspecto cultural, do lugar da linguagem na sociedade. E isso, vale dizer, tem se coadunado com a proposta dos cadernos, cujos escritos revelam mais do que uma passagem pela Universidade – têm-se revelado como escrituras de momentos e das dificuldades de se identificar como aluno em uma estrutura educacional que não representa, efetivamente, o Curso em questão.

### **Considerações finais: apenas uma pausa nos diálogos...**

Temos podido analisar de que é possível a sistematização desse modo de fazer um (novo) letramento acadêmico, quiçá próprio, na relação identitária que se estabelece com a linguagem

<sup>3</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2006.

escrita, no contexto de produção universitária. Para tal, o ensino superior, ao incluir tais alunos, precisa, também rever suas práticas didático-pedagógicas. Com isso, a proposta pretende ainda contribuir com balizadores de pesquisa que marquem a identidade e a identificação próprias desse grupo, como primeira turma institucionalizada, embora ainda não regular à época, de Licenciatura em educação do campo da UFRRJ.

A pesquisa tem, por fim, o intuito de abrir espaços para novos debates sobre as experiências educacionais e políticas dos educadores, em *movimentos* sociais, no sentido de viabilizar as vozes daqueles que, mesmo em nome do respeito às diferenças e da equidade, sempre foram silenciados. Isso porque, ao traçarmos uma possível identidade textual, talvez seja possível a concepção da mesma identidade social desse primeiro grupo de professores formados pela LEC. Não pretendemos esgotar esse tema e nem desconsiderar que sobretudo a realidade de um movimento social é ainda mais dinâmica – por suas lutas, por suas demandas, pelas relações sociais que se (re)afirmam naquele contexto – mas, efetivamente, contribuir com novos saberes possíveis sobre caracterizações de grupos sociais que *também* dizem sobre si e sobre seu grupo em suas formações.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Análise Semiolinguística do Texto e do Discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & GAVAZZI, Sigrid (Org.). **Da língua ao discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORREIA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. Oralidade e escrita. Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação. UFRN, 26 a 28 de junho de 1995. Natal: **Anais do Colóquio**, 1995. p. 1-17.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91. 2003.

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

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

Fabírcia Vellasquez Paiva<sup>1</sup>

## Da introdução: entre linhas e histórias

O presente trabalho é fruto do projeto de extensão e de pesquisa “De linhas, histórias e memórias: os espaços possíveis para a contação e a criação de livros em literatura infantojuvenil”, realizado na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e na Escola Municipal José de Abreu, ambas no município de Seropédica – Rio de Janeiro. A presente proposta nasce, pois, nas malhas discursivas de vários espaços em diálogo com a Universidade, por compreendermos a importância da indissociação entre ensino, pesquisa e extensão – base, aliás, que permite surgir o texto em questão – tendo como objetivo a disseminação da literatura infantojuvenil em todas as esferas escolares como mais uma possibilidade artística de intervenção e de formação de sujeitos críticos.

Esse acervo de memórias, que tanto recupera quanto recria, se justifica por uma caracterização de atividade cultural, oral e escrita, que constitui a natureza própria da extensão, e viabiliza, pelo diálogo com a arte, novas formas de reflexão sobre a formação do ser social de forma integral. Ademais, os diálogos com as pesquisas anteriores que balizaram a elaboração desse novo projeto recolocam a questão do lócus, incluindo novos espaços. Espaços esses nos quais o livro se habita, mas nem sempre se faz presente em leitura por alguém: editora, biblioteca universitária e escolar, escola. São, muitas vezes, livros em estantes, mas sempre distantes, não da leitura individual, mas da contação coletiva; e essa, sempre a um instante, acaba perdendo a realização concreta, pelo o que temos podido observar, pela falta de espaços reconhecidamente como tais.

## Inquietações: o problema *da* e *na* literatura infantojuvenil

Falta ainda nas Universidades – e até mesmo nas escolas – essa noção mais ampliada de leitura (BARTHES, 1987;1996) que se coaduna e se identifica com as práticas de contação de história que não apenas envolvem o leitor, mas que o considera, pela leitura feita no objeto livro, o próprio autor do texto lido (SISTO, 2001). Há a carência, além disso, da compreensão abrangente das funções da biblioteca, como sendo um lugar de vida dos livros, porque em uso, e não apenas de guarda, especialmente considerando as participações diversas, de vários sujeitos que se encontram nos espaços escolares.

Dessa forma, a literatura infantojuvenil, como sendo *também* para crianças, contribui para esse repertório de linguagem, que se permite completar a cada contato, a cada voz que se propõe a ler (LAJOLO & ZILBERMAN, 2006). Há, pois, ainda de acordo com Zilberman, uma defesa dessa literatura, aqui adjetivada, por sua completude nas lacunas propositalmente deixadas aos públicos diversos aos quais ela pode se destinar (ZILBERMAN, 1985; 2005).

Ademais, pelo recurso da contação, ela é a que talvez mais se aproxime da prática oral e popular de se fazer poesia, justamente por ainda resguardar, em suas linhas, traços da oralidade em memória através da qual as histórias infantis e juvenis atravessavam as gerações (ALCOFORADO, 2008).

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: [fabriavellasquez@yahoo.com.br](mailto:fabriavellasquez@yahoo.com.br).

A contação de história e a literatura infantojuvenil caminham juntas há tempos. Disso não se tem dúvidas. Cabe dizer que uma, inclusive, tem origem na outra. Logo, não podemos conceber, na contemporaneidade, que elas se distanciem, justamente pelo objeto que tenha registrado esse encontro: o livro. Este tem de ser, como instrumento, e não como suporte de leitura apenas, o elo que resgate essa relação, porque histórica, porque em memória, porque patrimônio: “Os [...] patrimônios artísticos têm, nas modernas sociedades ocidentais, a função de representar simbolicamente a identidade e a memória de uma nação” (OLIVEIRA, 2008, p. 26).

Sisto (2001) sempre destaca a urgência de uma leitura *também* de palavras, mas não só. Essa leitura abrangente – ou ampliada, como já anunciara Barthes – se coloca como ainda mais significativa quando, num coletivo, se permite recontada por outrem. Longe, pois, de representar uma orientação do que se pensar, de direcionamento de ideias pela entonação (já dada por quem lê, a leitura ‘ouvida’, partilhada com, compartilha também sentimentos, criticidade e reflexão. Segundo o autor:

E é exatamente do fascínio de ler que nasce o fascínio de contar. E contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário. Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade. Essa reprodução desenfreada, operada por uma série de meios de comunicação, em muitos casos, impede o livre exercício da imaginação criadora. O espaço que sobra para o destinatário influir no produto é quase nenhum (SISTO, 2001, 31).

Partimos, assim, dos conceitos da importância de uma experiência estética e crítica, pelas contribuições de Bakhtin (2003) e de Adorno (2013). Do primeiro, destacamos, no tocante à contação, a própria concepção de linguagem e de narrativa. A linguagem, já evidenciada pela literatura infantojuvenil, ganha ainda mais força quando entendida pelo autor como arte possível em forma de narrativa. Essas representam, para Bakhtin, um ritual de troca, de interdiscursos, pois os registros de reflexão estética das obras possibilitam olhar para as experiências de vida a partir da história ouvida. E nisso se apoia Adorno, quando nos acrescenta que as obras de arte, cada uma em si, são parte de um instante, de um processo (2013).

Acreditamos, pois, que desses ‘instantes’ possíveis, porque em locais legitimados para a leitura descompromissada, a priori, acontecer – sem formulários, sem perguntas, sem questionário, ao final –, por ser, enfim, momentos de contar e ler, simplesmente, outras reflexões podem se fazer presentes nesses ‘meios’, nesse tempo que fica a preencher, aguardando, por uma prática escolar esgotadora, ‘algo para se fazer depois da leitura’. Essa primeira quebra de expectativa, aliás, abre espaço para a vontade de também querer dizer algo, de querer participar, contando, também, sua própria narrativa em literatura.

### **Metodologia de ação: dos saberes discentes e docentes**

O fato estético costuma nos revelar algo quando assim permitimos. Independentemente disso, ele se revela sempre, por guardar arte e imaginação, realidade e concretude ao mesmo tempo. Para um livro de literatura, não é diferente: por ser um momento artístico, traz consigo o patrimônio de ideias registradas, não porque escritas, mas por permitir perpassar, a quem quiser, os mundos possíveis dispostos em linhas.

O artigo, a partir das reflexões sobre o projeto, também tem o intuito de comemorar – no sentido mesmo de trazer à memória – recupera um marco de cinco (05) anos da publicação da Lei 12.244 (em 24 de maio de 2010), que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Mesmo em sabendo que a demanda pela criação da Lei, inclusive

como reivindicação de vários movimentos sociais, data de muito antes, o ano de 2010 é simbólico pela concretização de uma obrigatoriedade em lei.

Dessa forma, a metodologia de ação foi pensada como uma possibilidade de não apenas checar a concretização dessa política de acesso ao livro, mas, principalmente, de valorizar e de efetivar a universalização do livro literário, por leitura coletiva e contada, no espaço mesmo da biblioteca escolar – da educação básica ao ensino superior. A oralidade, em contação de história, seria, pois, a metodologia possível de tornar os escritos dos livros menos distantes, como já anunciamos, promovendo a reflexão. Nas palavras de Sisto:

[...] contar histórias é assumir uma forma épica, uma vez que o contador escolhe como “interlocutor único e privilegiado” o espectador. Mas o espectador não pode ser passivo, ele é constantemente convidado a construir, com quem conta, as imagens do que está sendo contado (SISTO, 2001, p. 47).

A contação de histórias se constituiu, portanto, tanto como objeto de análise como metodologia neste projeto de extensão, estando, pois, sua análise extensiva no presente trabalho. Sua funcionalidade como elemento de estudo revela também a natureza da pesquisa como um princípio de construção educativa (Demo, 2006), uma vez que os bolsistas foram também formados a pensar sobre ela na própria execução da contação. Contaram, portanto, com os artifícios necessários à tal prática metodológica, tendo no instrumento livro de literatura seu meio de interlocução.

Temos, assim, uma perspectiva de trabalho que envolve, a todo tempo, o bolsista para a execução da proposta. Desde a divulgação do projeto, na escola e na comunidade acadêmica, passando pelo conhecimento do acervo, pelas oficinas de formação, pela execução da contação de história junto ao público-alvo até a culminância da editoração das obras escritas, bem como a elaboração de textos científicos sobre o processo das atividades. Para além da comunidade externa, os bolsistas foram imersos em todas as ações que iniciam e que consolidam a ideia central do projeto. São parte edificante de sua realização.

### **Da contação à criação: análises incipientes**

A análise realizada e apresentada neste texto contou com a sistemática própria da avaliação do próprio projeto, no desenrolar de suas fases, a partir da construção de alguns indicadores construídos junto aos bolsistas, tais como: a reflexão sobre os ‘Fios de histórias em memórias’, os cadernos/diários de registro reflexivo, a cada mês, em reuniões com a equipe, bem como as experiências de investigação coletivas das obras em literatura a serem trabalhadas com os partícipes: sua linguagem, sua composição estética, as ilustrações, os autores das obras (do autor do texto verbal, passando pelo ilustrador e chegando ao editor e ao leitor).

Pelas leituras e pelas experiências, a cada contação de nova história, era possível perceber que o espaço da biblioteca insistia em se manter em silêncio. Eram poucos os que de fato viam naquela prática algo que fosse perdurar. Na Biblioteca Central da UFRRJ, percebemos certa desconfiança e até mesmo preconceito. Porém, para alguns, a curiosidade prevaleceu, e funcionários e alunos da Universidade ficaram assíduos aos encontros, se emocionando e refletindo sobre sua realidade – a ideia ampliada de leitura (BARTHES, 1996), portanto, se concretizou para esse grupo.

Na escola, percebemos que, quando convidávamos as crianças a criarem suas próprias histórias, muitas se expressavam surpresas e, em um segundo momento, satisfeitas e incluídas naquele espaço pelo convite proporcionado. Nesse espaço, diferentemente da Universidade,

temos vivenciado que a contação de histórias desperta interesse investigativo pela leitura e é um dos meios de comunicação em que o sujeito é (relativamente) livre (ADORNO, 2012) para interpretar histórias da forma que lhe convém/ lhe é possível sem se preocupar/ adequar com o molde pré-estabelecido, que padronizam interpretações e, por consequência, leituras. Isso, ainda segundo Barthes (1996), é fundamental para levar autonomia ao público-alvo, instigando sujeitos para futuras produções literárias, sem limite do pensamento, da criatividade, do envolvimento emocional e tampouco do espaço físico.

### **Das considerações finais: o livro que não se fecha...**

Nossa ação neste espaço de interlocução ainda não marca a finalização do projeto, tampouco as inquietações que ele nos tem trazido. A participação dos sujeitos que desejavam um pouco de história para que seus cotidianos constituíssem memória nos têm levado a considerar como esses lugares de 'guarda' de livros não devem – e não podem – continuar com silêncios que distanciam as obras estéticas de seus autores-leitores. Nesse sentido, mais do que ambientes de interlocução, a circulação de todo tipo de obra precisa se efetivar nas bibliotecas, especialmente públicas, e ainda mais naquelas situadas dentro de espaços educativos.

A identificação e a criação de memórias literárias viabilizam formação diferenciada, porque com estética e com criticidade, dimensionando realidades por vezes só possíveis na verossimilhança dos textos. Longe, pois, de ser uma fuga desse mesmo mundo real, o lugar do imaginário pode ser um complexo espaço de reflexão, justamente pelo afastamento necessário à crítica. E o gênero literatura infantojuvenil, quando disponível e trabalhado para dirimir o preconceito que circula sobre suas definições e suas obras, também contribui para essa direção formativa, ampliando possibilidades de leitura e não as limitando.

### **Referências**

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2013.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ALCOFORADO, Doralice Fernandes Xavier. Literatura oral e popular. In: **Revista Boitatá**. Edição de ago-dez de 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

\_\_\_\_\_. Leitura. In: **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: Ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. Lei 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm)>. Acesso em: abril de 2015.

CAMPELLO, Bernadete *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Pedro Benjamim; DAUSTER, Tânia. **Teia de autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz (Org.). **Infância e produção cultural.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Cultura é patrimônio:** um guia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Chapecó: Argos, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Literatura Infantil na Escola.** São Paulo: Global, 1985.

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

Núbia Silvia Guimarães Paiva<sup>1</sup>  
Ana Luíza Bustamante Smolka<sup>2</sup>

Este trabalho apresenta uma análise dos modos como crianças de 3 anos (inter)agem com livros de literatura e significam textos literários em uma escola de educação infantil na rede municipal de Uberlândia. Faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento, ancorada nos pressupostos da perspectiva histórico cultural, cujo principal objetivo é compreender e evidenciar as inter-relações entre a literatura e o desenvolvimento cultural de adultos e crianças (Vigotski, 2012). Alia-se a pesquisa às práticas pedagógicas que contemplam a linguagem literária no espaço escolar, buscando-se investigar as relações dos sujeitos com diversos textos e formas de narrar, bem como as implicações destas relações nos processos de ensino e aprendizagem. No episódio selecionado para análise foi possível perceber os modos de apropriação e significação da criança ao assumir e vivenciar, por meio da literatura, modos de contar e significar a história, trazidos pela professora.

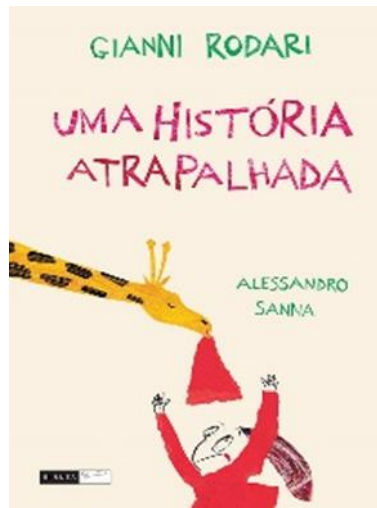
Este episódio ocorreu durante o trabalho de campo da referida pesquisa. O grupo, denominado de GIII “E”, era constituído por dezessete crianças entre três e quatro anos de idade, a professora, a educadora e a pesquisadora. Nesta escola é desenvolvido um projeto de literatura denominado “Projeto Conta e Reconta”, que tem como objetivo despertar o gosto pela leitura, promover a aproximação da criança com a família e desenvolver a linguagem verbal dos pequenos.

O projeto consistia em enviar com a criança, para casa, um livro de literatura para que fossem desenvolvidas as seguintes atividades: a família contar/ler a história para a criança, a família conversar com a criança sobre a história; posteriormente à escuta da história, havia a sugestão de que a criança fizesse um desenho de alguma parte da história e a pessoa da família que a estivesse ajudando nesta atividade, escrevesse resumidamente como foi esse momento de interação com o livro em casa. O registro era feito em um caderno específico da turma. No retorno à escola no dia seguinte a esse trabalho, a criança contava a história lida para os colegas, apresentando o seu registro e de sua família, socializando as impressões construídas. A história vivida neste episódio foi *Uma História Atrapalhada* de Gianni Rodari. O mesmo foi enviado com a criança para casa para que a atividade fosse realizada e retornou no dia do episódio em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG. E-mail: [nubiasgp@gmail.com](mailto:nubiasgp@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: [analuiza.smolka@gmail.com](mailto:analuiza.smolka@gmail.com).



Antes de apresentar e analisar o episódio em foco, explicitamos alguns pontos de ancoragem teóricos que sustentam nosso trabalho de intervenção e investigação. Estes encontram-se nos trabalhos de Vigotski (1991, 2000, 2005, 2010, 2012), e também em discussões feitas por Smolka (1995, 2000, 2005), sobre as formas de apropriação e significação pelo sujeito, em seu processo de desenvolvimento cultural na trama das relações sociais. Nessa perspectiva, o desenvolvimento é um processo complexo, considerado por Vigotski nas inter-relações entre a dimensão orgânica, biológica - base inicial do desenvolvimento - e a dimensão cultural produzida e vivida pelos homens a partir das/nas relações e interações sociais.

O autor considera que os elementos que compõe o desenvolvimento são de origem social, ou seja,

a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que lhe rodeia, sobre todo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como situação social de desenvolvimento em dita idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as transformações dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. (VIGOTSKI, 2012, p. 264).<sup>3</sup>

Corroborando essa forma de compreender o desenvolvimento, entendemos que

Assim ele defende uma concepção de desenvolvimento que não resulta de uma acumulação gradual de mudanças isoladas, mas constitui um processo dialético complexo que implica tempos diferentes para funções diferentes e transformações qualitativas. (Smolka, 2005, p. 78).

Desta forma a escola, a sala de aula, as relações estabelecidas entre as crianças, a professora e o livro de história “*Uma história Atrapalhada*”, podem ser considerados elementos de uma situação social que foram significados pelos sujeitos em interação, e da qual destacamos para análise os modos de participação de uma criança em particular. Para melhor compreensão

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

da situação vivida segue-se um trecho do registro feito pela pesquisadora em campo. Esse trecho se segue à rotina do trabalho pedagógico em que a professora explora com as crianças o livro de história levado para casa, em que oportuniza que a criança que levou o livro conte a história para os colegas e compartilhe a experiência tida com sua família.

*Em seguida, a professora fez a leitura da história, mostrando as imagens para todos. As crianças ficaram muito encantadas, riam, se admiravam, comentavam e a professora também buscava na mudança do tom da voz, trazer as crianças para a história. Ao fim da leitura, ocorreu algo muito interessante: **uma criança, A. C.<sup>4</sup>, pediu, sugeriu à professora que deixasse algum colega contar a história novamente, a professora aceitou e a convidou para vir contar a história.** (Diário de Campo, 10/09/2015).*

A partir destes movimentos - sugestão de leitura pela criança, aceite e convite da professora para a leitura, aceite da criança para a leitura -, os modos de narrar da professora são experienciados pela criança. Gestos como pegar o livro, passar suas páginas, levá-lo com as páginas viradas em direção aos demais colegas, contar a história para a turma. Os gestos, a fala, o movimento em direção ao livro e o desejo de narrar a história para os colegas, ou seja, as formas de expressão podem organizar a atividade mental da criança, indicar e marcar possibilidades de desenvolvimento cultural interessantes.

Esse processo pode ser compreendido quando encontramos o seguinte excerto em Vigotski (2000)

Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar). (Pág. 24).

Considerando a complexidade dialética sobre a compreensão do desenvolvimento humano, na análise apresentada, a situação “em si” pode ser aludida como o fato da criança ir em direção ao contar a história, ou seja, em seu movimento de busca e (inter)ação com a literatura e com a professora. Esse mesmo gesto mostra-se também “para os outros”, explicitando-se no momento em que, a partir de seu movimento de contar a história, a criança o compartilha com as demais crianças e as pessoas da sala, se apropriando do jeito de contar histórias e das práticas vividas neste contexto. Infere-se o “para si”, nos desdobramentos em termos de desenvolvimento cultural provocados na própria criança, ou seja, nas repercussões e elaborações implicadas em seus gestos de contar história, de ocupar, de vivenciar o lugar de leitora e narradora – para os outros, para si. Não se trata necessariamente de um movimento sucessivo de ações, mas de um movimento dialético que condensa (inter)ações de adultos e crianças na relação com a literatura. (Inter)ações que se tornam condição e fonte de desenvolvimento das pessoas envolvidas, bem como da própria atividade de ler e de ensinar/aprender.

Essa compreensão implica dizer que a criança se apropria, inicialmente por meio da imitação, de uma ação que é cultural e em seguida torna própria essa ação. Nesse processo dialético ela transforma a própria ação, pois não a reproduz completamente mas cria novas possibilidades de manifestação desta ação e se transforma, em várias dimensões, sejam elas intelectuais, afetivo-emocionais e sociais, ampliando assim suas próprias capacidades.

---

<sup>4</sup> Optamos por utilizar apenas as letras iniciais do nome da criança a fim de preservar sua identidade.

Pino (2000), pesquisador das possibilidades de compreensão e explicitação da obra de Vigotski, constrói uma análise que nos ajuda a clarificar o conceito de desenvolvimento cultural na medida em que nos convoca a compreender o pensamento do autor

O que Vigotski está dizendo, com outras palavras, é que a emergência da atividade simbólica constitui, tanto na história da espécie quanto na história pessoal de cada indivíduo, o ponto de passagem do plano natural para o plano cultural - planos que na filogênese aparecem separados mas na ontogênese coincidem e se interpenetram (PINO, 2000: 55/56).

De acordo com Smolka (2005), a partir da teoria vigotskiana, esse processo ocorre devido à capacidade humana de significar as experiências vividas

A significação (criação e uso de signos) é a atividade mais fundamental do homem. Aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições da existência humana. Dialeticamente o próprio homem se transforma nesse processo” (p. 78)

A linguagem é o elemento fundamental que permeia todo esse processo pois, a partir desta perspectiva teórica, pode-se inferir que ela ocupa uma função constitutiva do ser humano e, marca fundamentalmente, todo o processo de desenvolvimento cultural. Através da linguagem se estabelece um meio e modo de relação que tanto pode ser um instrumento que medeia, mas também regula a atividade prática da criança. Ela se constitui com as funções de planejamento, organização, regulação das relações e das ações, ou seja, constitui o funcionamento mental do sujeito

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão (VIGOTSKI, 1991, p. 28).

No caso deste trabalho, a protagonista do episódio analisado ainda não está alfabetizada, entretanto, percebe a importância da leitura, ou seja, da linguagem escrita neste momento de se contar uma história, pois essa é a prática da sua professora. Contar a história do livro, lendo com e para as crianças. O “não saber ler” fez com que a criança criasse uma estratégia diante da situação para ocupar aquele lugar – lugar de contar história. Trouxemos um trecho de nosso registro para demonstrar a situação ocorrida.

*A. C. sente-se à vontade para ocupar esse lugar, pega o livro o folheia e fica ali um tempo, depois levanta o livro de forma aberta mostrando as imagens para os colegas. (o mesmo movimento feito pela professora anteriormente). Quando a professora a encoraja para que conte a história pois os colegas estão esperando, ela responde de forma tranquila “Eu tô sem voz! Perdi a voz!” A professora ri, e insiste para que ela conte a história. (Diário de Campo, 10/09/2015).*

***Quando as páginas chegaram ao fim A. C. diz: “Minha voz voltou!”***

Nas análises do jogo vivido no e pelo grupo mostra-se como estão imbrincados os modos de ser da professora nos modos de se expressar da criança. O fato de uma criança de 3 anos

contar uma história para os colegas da turma, usando, de um jeito bem próprio, palavras, gestos e silêncio, levou-nos a indagar sobre as possibilidades e as estratégias por ela criadas para experimentar a “leitura” do livro de história na atividade de narrar para o outro. Mesmo no silêncio, a linguagem aparece como elo central. Podemos relembrar aqui que

A linguagem nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações; mais do que um “meio”, é um modo de (inter/oper)ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentidos). A linguagem tem a propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica... (SMOLKA, 1995, p. 19-20).

E vale ainda ressaltar, tal como Vigotski, que o uso de signos muda fundamentalmente toda a atividade psicológica, pois são os sentidos construídos na relação ou (inter)ação com o vivido que vão marcar todo o processo de desenvolvimento cultural do sujeito. Daí resulta a importância de se estar atento às formas de significar das crianças na escola, uma vez que os sentidos produzidos marcam a relação da criança com a leitura, com a escola e mostram-se constitutivos em seu processo de desenvolvimento cultural.

A literatura é, aqui, compreendida como artefato produzido na e pela cultura. Aparece com possibilidade de provocações de experiências singulares na medida em que, tida como arte, apresenta elementos desta dimensão, tais como a capacidade de o ouvinte, expectador, ou no caso deste trabalho, os pequenos leitores, ao estarem em contato com a arte literária, experimentarem vivências estéticas que provocam reações de natureza muito complexa. Desta forma entende-se que a experiência vivida por meio do ouvir, contar e recontar histórias pode desencadear processos imaginativos e criativos, em que “o próprio receptor constrói e cria o objeto estético para o qual já se voltam todas as suas posteriores reações” (Vigotski, 2010, p. 333).

Na (con)vivência literária, os modos de (inter)ação professora/crianças/livro de histórias ganham relevância especial. No jogo interacional, a professora lê o livro, escuta a criança, acolhe a sugestão, faz o convite, escuta a história lida/narrada; enquanto a criança ouve a história, sugere a leitura, assume a posição e a postura de “professora/leitora/narradora”, antecipando o exercício desses papéis sociais. Assim, o estudo nos leva ainda a refletir sobre as muitas e possíveis formas de mediação do adulto, do colega, do livro, da história, da cultura, de participação e de criação constitutivas do desenvolvimento humano.

## Referências

PINO, A. O Social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./00.

SMOLKA, A. L. B. A Concepção De linguagem Como Instrumento: Um Questionamento sobre Práticas Discursivas e Educação Formal. In: **Temas em psicologia**, 1995, n. 2.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr./00.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. **Processos de cultura e internalização**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. p. 76-83. (Coleção Memória da Pedagogia, 2).

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. O Manuscrito de 1929: temas sobre a constituição cultural do homem. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71. Cedes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

VIGOTSKI, L. S. A Educação Estética. In: **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas – III**: problemas del desarrollo de la psique. Machado Grupo de Distribución, S. L. Madrid: 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escolhidas – IV**: problemas del desarrollo de la psique. Machado Grupo de Distribución, S. L. Madrid: 2012.

## PIBID MEDIANDO OS UNIVERSOS DA LEITURA NOS UNIVERSOS ESCOLARES

Cleide J M Pareja<sup>1</sup>  
Rafael Moura de Moraes<sup>2</sup>

Antônio Cândido em seus estudos afirma que a função da literatura está relacionada à complexidade de sua natureza, apontando o seu poder humanizador uma vez que, ao se apropriar do objeto literário construído, nos tornamos “[...] mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 244).

Imbuídos por esta convicção, a UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí e o PIBID – Programa de Iniciação à Docência, uma política educacional brasileira de valorização do magistério público, implementado pela CAPES/ 2007, viabilizada por meio da distribuição de bolsas para três segmentos: professores supervisores da rede pública de ensino, bolsistas e professores coordenadores das universidades que visa “elevantar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades” (BRASIL, 2010<sup>a</sup>, p. 03), optou por desenvolver um projeto de promoção da leitura literária para formação de leitores.

Desta forma, foi possível inserir bolsistas no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Ao ser inserido no espaço escolar, o bolsista passa a ter uma formação mais sólida uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria. Por outro lado, os professores universitários passam a participar também da rotina da educação básica, qualificando assim as atividades curriculares desenvolvidas na universidade.

O subprojeto de Letras - Formação de Leitores, estruturado em torno de quatro eixos e sugestões de encaminhamentos temáticos, elencadas a seguir:

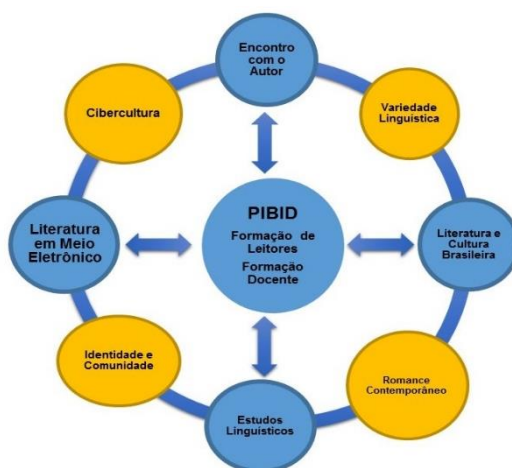


Figura 1: Representação do Subprojeto de Letras – UNIVALI - Itajaí

Em seis anos de atuação, todos os eixos foram contemplados, permitindo o acesso a livros de literatura de valor estético do aluno aos professores supervisores, na perspectiva da leitura frutiva na linha de Barthes (2001) e Eco (2003).

Para que a leitura frutiva fosse compreendida por todos os bolsistas e assimilada pelos alunos, os bolsistas foram apresentados à metodologia de letramento literário de Rildo Cosson,

<sup>1</sup> Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, BR. E-mail [cleidepareja@univali.br](mailto:cleidepareja@univali.br)

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, BR. E-mail [rapha\\_sc@hotmail.com](mailto:rapha_sc@hotmail.com)

em encontros semanais de estudos teóricos e planejamento, coordenados pelos professores supervisores e ou coordenadora de área, e foram ofertadas aos bolsistas leituras de suporte teórico e a leitura das obras que seriam lidas em sala de aula. Através desta linha de ação, pode-se ofertar um processo contínuo de formação aos novos professores e a formação leitora dos alunos das escolas participantes do programa que segundo os diagnósticos iniciais de cada projeto, na sua maioria, não tinham proximidade com a leitura literária.

“[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.” (COSSON, 2009, p. 23)

A metodologia de Cosson embasou todo o processo de elaboração das oficinas literárias ou oficinas de leitura, constituindo-se o ponto de partida de todo o processo de incentivo à leitura e formação de leitores, pois segundo Cosson não haverá fruição se não houver o letramento literário. A figura dois exemplifica a sequência do letramento literário, estruturada em quatro passos básicos: motivação, introdução, leitura e interpretação.



Figura 2 – Representação da Metodologia de Letramento Literário de Cosson (2009)

Após o desenvolvimento da sequência básica, Cosson pontua que o mediador pode continuar a leitura e promover a sequência expandida, na qual é possível investir nas relações textuais, no intertexto. É a busca do “diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores” (COSSON, p. 94).



FIGURA 03 – Exemplificação do processo de elaboração das oficinas de leitura

Como demonstra a Fig. 3 a elaboração das oficinas de leitura, além de planificar e organizar ações conjuntas entre os bolsistas e os professores supervisores, objetivam qualificar a formação acadêmica dos bolsistas e fomentar nos diferentes grupos a formação estética, numa perspectiva de educação para e pelo sensível.

### **A mediação: vários universos literários e escolares**

#### **Universo I**

O primeiro projeto privilegiou o eixo Encontro com o autor e foi aplicado em duas Escolas de Ensino Médio. Os poetas escolhidos, todos catarinenses valorizando a cultura regional foram: Bento Nascimento (Loucos de Pedra); Alcides Buss (Olhar a vida, Cadernos da noite); Magru Floriano (Fogo-Fátuo, O diário de um poeta triste, Cotidianas) e Leandro de Maman (Suspensão). Para o encontro do autor com os alunos foram realizados eventos que mobilizaram toda a escola, com apresentações de leitura de poemas dos autores presentes que, posteriormente, fizeram uma fala com os alunos sobre a leitura e a escrita literária.

Para promover a leitura, foram realizadas várias oficinas de leitura: Baile da Mascarada, Banquete Literário, Poesia no varal, Mostra Literária e Noite Literária. Nas oficinas privilegiou-se a leitura frutiva utilizando-se estratégias diferenciadas como leitura silenciosa, em grupo, compartilhada e em diversos espaços da escola.

Houve uma imersão total nos textos ou como diz Barthes (2001) “O brio do texto seria a sua vontade de fruição: lá onde precisamente ele excede a procura, [...] e através do qual tenta transbordar, [...] essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas”. (BARTHES, 2001, p. 21)

#### **Universo II**

Da poesia passou-se para a prosa contemporânea. O eixo em destaque foi Literatura e Cultura Brasileira. Ana Miranda com Amrik; Milton Hatoum e sua Cidade Ilhada e José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta com Terra Papagalli, dois romances e um livro de contos que de certa forma dialogavam entre si, pois a temática presente em todas as obras era o multiculturalismo. Para ofertar as três obras para os alunos, os bolsistas fizeram uma Banca Literária na qual apresentavam a obra com diferentes estratégias, pois após as apresentações os alunos escolheriam a obra que os acompanharia durante o período letivo. A leitura seguiu o processo de sequência didática com estratégias de leitura.

Para Duarte Junior (2001) “Movemo-nos entre qualidades do mundo, constituídas por cores, odores, gostos e formas, interpretando-as e delas nos valendo por nossas ações, ainda que não cheguemos a pensar sobre isto.” (2001 Duarte J°, p. 163)

Ao final, fechou-se o círculo de leitura com o compartilhamento das três obras por todos em um Seminário Interno e um Coquetel Literário que contou com a presença do escritor Cristiano Moreira para uma palestra sobre Leitura e Outras histórias. Petit (2009) lembra que, “em especial na adolescência, a leitura pode ocupar um papel formador, capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vistas, ao nos mostrar que estamos experimentando afetos, tensões e angústias universais”. (PETIT, 2009, p. 50).

### Universo III

Transitando entre o papel e o virtual projetou-se o Eixo Literatura em Meio Eletrônico. Tanto a poesia quanto a prosa foram apresentadas aos leitores. No primeiro momento, fez-se a leitura de poemas virtuais em diferentes sites da internet. Para este diálogo com as novas tecnologias foi convidado a participar o poeta Leandro de Maman que em sua obra utiliza diferentes interfaces tecnológicas preparando os bolsistas para mais esta incursão literária.

Paralelamente fez-se a contraposição com poemas em outros suportes. Confirmando-se o que diz Petit (2009, p. 115), “O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos”.

Além disto, foram criados grupos de comunicação virtual entre os alunos para intercâmbio das produções, troca de mensagens e divulgação dos trabalhos produzidos após as leituras.

O romance virtual foi o próximo passo para o contato com a leitura literária na rede. Foram escolhidos dois romances diferentes para cada uma das escolas envolvidas neste projeto. Uma delas foi a obra Grau 26, escrita pelo autor Antony Zuicker. A narrativa crua e direta, obscura e complexa, de frases curtas e lacônicas, transporta o leitor das páginas do livro em papel, para vídeos e conteúdo interativo virtual. A outra, intitulada Tristessa de Marco Antônio Pajola, totalmente virtual, introduz o leitor, por meio de *links*, a um texto que remete a outras histórias, todas encadeadas, permitindo a leitura de vários textos simultaneamente, pois a narrativa vai se multiplicando, uma surge dentro da outra, formando um conjunto de muitas e diferentes narrativas.

Para leitura da primeira obra, as primeiras intervenções foram: o cadastro dos leitores no site proposto para que pudessem interagir, estudo do gênero policial; pesquisa sobre os autores clássicos deste estilo e exposição dos dados recolhidos. Na segunda etapa, as atividades de leitura foram realizadas em nove oficinas temáticas, todas voltadas a proporcionar o acesso à leitura, em diferentes suportes, em meio digital ou não.

A finalização do projeto ocorreu com a realização do Colóquio PIBID/HSF: A literatura e o romance policial: os diferentes olhares, com a participação de representantes da Educação Básica e Ensino Superior, Conselho Tutelar, Poder Executivo e Judiciário e Polícia Civil que discutiram a questão da violência e do crime na sociedade brasileira e, em especial, na região do Vale do Itajaí. Conforme afirma Cosson (2006), "a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada" (COSSON, 2006, p. 17).

Já para a obra Tristessa, após a leitura, foi proposta a produção de uma narrativa multiautoral em meio digital. Como estratégia para inspirá-los a escrever a história digital, foram ofertados contos de Rubem Braga e Milton Hatoum. A produção da escrita do hipertexto começou a fluir após um curso com o técnico da sala de informática sobre Google Docs. Foram produzidos dois contos, um intitulado *Como se fosse verdade* e o outro *Os mistérios do reencontro* disponíveis nos endereços: <<http://gruporubembraga.wix.com/comosefosseverdade>> e <<http://grupomiltonhatoum.wix.com>> e apresentados em Seminário Cultural para a comunidade escolar.

### Universo IV

Do virtual para o dramático. O eixo Estudos linguísticos e literários foi o escolhido para o projeto de leitura do texto dramático a partir da obra O Santo e a Porca, de Ariano Suassuna. Segundo Eco "a literatura mantém em exercício, antes de tudo, a língua como patrimônio coletivo" (ECO, 2003, p. 21). Três escolas do Ensino Médio participaram e realizaram diferentes estratégias para a leitura da obra. Fizeram curso de teatro, assistiram peças de grupos de teatro da cidade, estudaram as características da literatura de cordel, compartilharam as diferenças linguísticas e

culturais das regiões brasileiras e o mais importante, fizeram a leitura dramática do texto. Nesse processo de leitura dramática, vale buscar Neitzel (2014) que afirma que “a relação estética amplia-se, sai do livro para a performance, e ganha o espectador, que na relação com o objeto artístico é arrebatado, é envolvido pelo momento único” (NEITZEL; CARVALHO, 2006, p. 19).

### **Universo V**

No Eixo Encontro com o autor, optou-se pela leitura da obra *Vésperas de Adriana Lunardi*. Esta obra mergulha no universo biográfico e ficcional de nove escritoras femininas de renome nacional e internacional que são transformadas em personagens espelhando o último dia de vida e uma reflexão sobre a própria vida. Com estas histórias a autora abre uma rede de contatos com a literatura universal. Para Roland Barthes (BARTHES, 2001, p. 77) “é isto o intertexto: a impossibilidade de viver fora do texto infinito”. A leitura realizada com oficinas enfatizaram além da leitura frutiva, a realização de atividades ora envolvendo toda a classe em torno de um conto, ora pequenos grupos lendo e realizando atividades de reflexão e produção.

Os produtos finais retrataram o resultado com o emprego de múltiplas linguagens: rap, vídeos, jornal nacional, painel plástico das autoras-personagens. Para Kristeva, “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de intertextualidade” (KRISTEVA, 1974, p. 64).

### **Universo VI**

Eixo Literatura e Cultura Brasileira, sexto ano de projeto de leitura, optou-se pela leitura de um clássico – Machado de Assis, *Várias Histórias*. Para Calvino (1993) “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. (Ítalo Calvino, 1993)

Desta forma, fez-se a leitura de Machado em três níveis de ensino, no fundamental, em um sexto ano; no médio, terceiro ano e no Ensino de Jovens e Adultos. Confirmando a fala de Calvino (1993) a leitura disse muito a todos estes plurais leitores que retribuíram com reflexões e atividades significativas.

As oficinas privilegiaram a leitura em grupos pequenos, tendo como mediador um aluno bolsista, após as leituras foram produzidos vídeos de leitura dramática, produção de texto no qual os alunos eram Machado de Assis, sarau literário com os poemas do autor, entrevistas gravadas sobre a educação em três tempos: no deles, no do Conto de Escola e no de seus pais. Para Petit (2009, p. 139), “É por meio de intersubjetividades gratificantes que surge o desejo de ler, e o ato de dividir é inerente à leitura como a todas as atividades de sublimação”.

### **Conclusão**

Foram seis anos de leitura literária, formação de leitores na escola e na Universidade, uma grande sementeira na região do Vale do Itajaí, pois, contemplou-se com o projeto um total de dez escolas, cinco cidades (Itajaí, Barra Velha, Tijucas, Camboriú e Balneário Camboriú), centenas de alunos de escolas municipais e estaduais, 60 bolsistas e 12 professores supervisores. Desvendaram-se aos olhos dos leitores 14 obras, além de textos complementares, contato físico com os livros; imersão no meio eletrônico; contato com vários gêneros textuais, vários autores e diferentes suportes de leitura.

Espera-se agora a colheita. Que a leitura literária trabalhada com afinco e arte torne-se uma necessidade na vida de todos os envolvidos no programa tornando-os leitores autônomos que acreditam na força da palavra bem dita, da palavra literária.

## Referências

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Elos, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Livraria Duas Cidades: São Paulo, 1995, p. 235-263.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentidos dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

\_\_\_\_\_. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. Trad. L. H. F. Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

NEITZEL, Adair de Aguiar. **Estética e pesquisa: formação de professores/sensibilização poética: educar para fruição estética**. Itajaí: UNIVALI: Ed. Maria do Cais, 2006.

PETIT, Michele. **A arte de ler - ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

## Referências literárias

ASSIS, Machado de. **Várias histórias**. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/images/stories/pdf/contos/macn005.pdf>>. Acesso em: fev. 2015.

BUSS, Alcides. **Cadernos da noite**. Florianópolis, M. A. L. Edições, 2003

\_\_\_\_\_. **Olhar a vida**. Florianópolis, Editora Insular, 2007.

FLORIANO, Magru. **Fogo-Fátuo: o diário de um poeta triste**. Itajaí: Brisa Utópica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cotidianas**. Disponível em: <<http://www.magru.com.br/wp/wordpress>>. Acesso em: 10/08/2016.

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009

LUNARDI, Adriana. **Vésperas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.

MAMAN, Leandro de. **Suspense**. 1. ed. Blumenau: Nova Letra, 2008.

MATTJE, Gilberto. **Tosco**. Campo Grande: Alvorada, 2009.

MIRANDA, Ana. **Amrik**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

NASCIMENTO, Bento. **Loucos de Pedra**. Iluminuras, 2000.

PAJOLA, Marco Antônio. **Tristessa**. Disponível em: <<http://www.quatro.com.br/tristessa/>>. Acesso: 10/08/2016.

PIMENTA, Marcus. TORERO, José Roberto. **Terra Papagalli**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000

## EDUCAÇÃO E CINEMA: A ADOÇÃO NOS FILMES INFANTIS

Jaqueline Delgado Paschoal<sup>1</sup>  
Gilmara Lupion Moreno<sup>2</sup>

O cinema pensado a partir da educação, pode ser considerado uma forma de socialização dos indivíduos e instâncias culturais que produzem saberes, identidades e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais. Por meio dele é possível ensinar valores e crenças, já que é considerado por Duarte (2002) um espaço privilegiado de produção de sociabilidade e de interação entre os pares. De certa forma a linguagem cinematográfica possibilita ao espectador a competência para analisar, compreender e apreciar qualquer história apresentada pela magia do cinema. Isso porque, o cinema apoia sua linguagem fundamentalmente na imagem em movimento, visto que esse é o suporte principal e carro chefe da comunicação (DUARTE, 2002). Para o autor supracitado a imagem cinematográfica tem um grande componente subliminar, isto é, passa muitas informações que não captamos conscientemente, sobretudo porque são sublinhadas pelo som e legenda.

Nessa mesma perspectiva, Loureiro (2008) explora possíveis conexões entre o cinema e a educação a partir de uma reeducação do olhar, frente às produções fílmicas, já que reconhece que a educação como prática social se faz presente em diferentes momentos do cotidiano, e não apenas no âmbito da escola. Por isso “[...] é possível situar a produção fílmica não apenas como manifestação do tornar-se humano, mas também como elemento fomentador desse processo” (LOUREIRO, 2008, p. 136). Desse modo os filmes portam uma faceta educacional ao contribuir na formação de valores éticos, sobretudo quando retratam da dinâmica da vida em sociedade e “[...] se ocupam da transmissão e assimilação de sensibilidades e conhecimentos” (LOUREIRO, 2008, p. 137).

Outra questão importante é pensar o cinema do ponto de vista da experiência, pois “[...] ver um filme é estar diante de uma alteridade, uma condição exterior ao espectador que o força a estabelecer relação entre o que se passa com o filme e com a sua própria subjetividade” (BERTI, 2015, p. 43). Daí a importância de possibilitar situações em que o espectador tenha a oportunidade de assistir filmes capazes de ampliar o pensamento, pois segundo Berti (2015) estamos em conexão com o que vemos, sentimos e ouvimos, sobretudo aprendendo por meio das experiências compartilhadas.

Através de atividades que tenham como foco a diversificação de gostos, o educador, a partir da escolha de diferentes tipos de filmes, pode provocar estranhamentos capazes de aguçar os sentidos dos alunos, convidando-os a descobrir outros tipos de narrativas cinematográficas - escapando das habitualmente conhecidas. Na relação com o cinema, os estudantes podem ampliar suas formas de relação com/no mundo - não somente por favorecer a expansão do repertório cultural, mas, também por propiciar a proliferação de repertórios sensíveis - pois, a experiência sensível de apreensão do mundo não se dá exclusivamente pela racionalidade. Ela advém também dos afetos, ou seja, de como percebemos e nos afetamos pelas coisas que acontecem no mundo (BERTI, 2015, p. 45).

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. E-mail: [jaquinedelgado@uol.com.br](mailto:jaquinedelgado@uol.com.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina. Londrina- PR- Brasil. E-mail: [gilmaralupion@hotmail.com](mailto:gilmaralupion@hotmail.com).

Sendo assim, essa pesquisa tem como objetivo discutir a relação entre educação, cinema e adoção, e sugerir algumas produções cinematográficas como um dos recursos para o desenvolvimento da cultura adotiva na sociedade em geral, e, também na escola. Como metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica a partir da leitura de autores como: Merten (1990); Duarte (2002); Loureiro (2008); Weber (2008); Fantin (2009); Maux; Dultra (2010) e Berti (2015).

Para Maux; Dultra (2010, p. 359) a história da adoção no Brasil apresenta um caminho extenso, já que desde o período da colonização essa cultura se fazia por meio da caridade das famílias ricas em relação aos mais pobres. Isso porque “[...] era comum haver no interior da casa das pessoas abastadas filhos de terceiros, chamados filhos de criação”. Na realidade não havia um interesse em cuidar da criança abandonada por afeto ou sentimento semelhante, mas, praticar a caridade cristã segundo a igreja e ao mesmo tempo, garantir a mão de obra barata nos afazeres domésticos ou mesmo na lavoura.

Este filho ocupava lugar diferenciado, sendo também singular a maneira como era tratado, sempre de forma distinta, comumente inferior, aos filhos biológicos. Seria algo semelhante a dormir junto com os demais membros da família e não no espaço reservado aos empregados, contudo, não possuir um quarto ou cama próprios (MAUX; DULTRA, 2010, p. 359).

Essa herança cultural contribui ainda hoje, para que essa cultura seja envolta por mitos e preconceitos, ainda que segundo Maux; Dultra (2010) haja uma “glamourização da adoção”, termo utilizado por Chaves (2008) ao se referir à adesão de celebridades na adoção de crianças. Para as autoras embora esse fato tenha chamado a atenção na mídia, não apresenta avanços e reflexões sobre o assunto, “[...] ou pelo menos elas não andam no mesmo ritmo, ficando as reflexões comumente restritas às famílias adotivas e aos profissionais que as assistem, incluindo ainda, os grupos de apoio à adoção existentes no país” (MAUX; DULTRA, 2010, p. 357).

Embora não seja objetivo desse estudo tratar das especificidades da temática, corroboramos com o pensamento das autoras de que a ausência de discussão pode levar a permanência de valores preconceituosos e equivocados sobre a adoção de crianças e adolescentes no Brasil. Por esse motivo, indicamos a sétima arte, ou seja, o cinema como um recurso importante na construção da cultura adotiva e sugerimos a seguir, filmes de animação como: “Meu malvado favorito”; “Kung Fu Panda”; “Tarzan” e “Super-Homem”, que podem ser utilizados para uma reflexão mais aprofundada sobre essa questão.

No filme “Meu malvado favorito”, dirigido por Pirre Coffin e Chris Renaud, o personagem Gru é apresentado, a princípio, como um vilão que não gosta de crianças. No entanto, quando percebe que não será fácil colocar seu plano de roubar a lua, já que o raio encolhedor é a única arma que possibilitará a concretização do intento e se encontra na fortaleza do outro super-vilão; ele vê a chance de adotar três irmãs órfãs. Isso porque, somente as meninas conseguem adentrar na impenetrável fortaleza do Vetor para vender-lhe biscoitos.

Ao adotar as meninas Margô, Edith e Agnes, Gru, não contava com a inocência e doçura das pequenas quando solicitado, para levá-las ao balé e ao parque de diversões. A partir disso, todo o mal humor e hostilidade começa a se dissipar, quando Gru demonstra um sentimento fraternal pelas meninas. Quando cobrado para contar histórias, Gru se emociona ao se deparar com um desenho em que Margô, Edith e Agnes, estão retratadas como parte integrante da árvore genealógica na parede. No desenrolar da história, a figura do vilão passa a dar lugar para a figura de pai herói, já que Gru além de devolver a lua, ainda consegue recuperar as filhas que se encontravam em poder de Vetor. Palavras de carinho, também são mostradas no filme, quando Gru deixa claro o sentimento afetuoso pelas meninas ao considerá-las suas filhas.

No filme “Kung Fu Panda”, dirigido por Mark Osborne e John Stevenson, traz como protagonista, um urso panda chamado “Po”, que tem um sonho de ser lutador de Kung Fu. Por não acreditar em seu próprio potencial, ele se torna fã do grupo “cinco furiosos”, que é constituído pela Tigresa, o Macaco, a Víbora, a Garça e o Louva-Deus, treinados pelo Mestre Shifu.

Adotado por uma ave, que lhe transmite ensinamentos como a importância de reconhecer seu próprio potencial e acreditar em si mesmo, Po progride e desperta para conquistar seu sonho, e sobretudo, vencer o terrível Tai Lung, um vilão que no sonho do seu orientador Mestre Oogway, uma tartaruga milenar, destruiria o Vale da paz. O filme mostra a necessária virtude do respeito ao próximo, quando o Mestre Shifu não reconhece o potencial de Po, porém, no desenrolar da história passa a aceitar o urso da maneira que ele se apresenta.

Já o filme “Tarzan”, dirigido por Chris Buck e Kevin Lima, mostra o pequeno lorde Greystoke, órfão com apenas um ano de idade e adotado e criado pela antropeide Kala, que faz dele Tarzan, o homem-macaco, ágil, forte, poderoso guerreiro, líder do seu bando e rei da selva.

No momento em que seus olhares se cruzaram houve um encontro de duas dores tão diferentes e tão iguais; dois desejos de estar junto, de proteger e de ser protegido. Tarzan pareceu nem mesmo importa-se com aquele ser de aparência tão diferente da sua mãe e isso reflete um pouco a prontidão existente nos bebês e crianças pequenas para criar vínculos afetivos (WEBER, 2008, p. 28).

A cena da Gorila que, enfrenta o leopardo para salvar o seu bebê, agora recém adotado, não se distingue em nada da coragem e da determinação com que enfrentou a fera para salvar a vida do seu primeiro bebê. Ao som de uma trilha musical encantadora, a gorila brinca, acaricia, cuida do pequeno bebê que adormece em seus braços, uma verdadeira mãe.

O filme “O Superman”, dirigido por Richard Donner, mostra a destruição do planeta Krypton. Proibido de abandonar o planeta moribundo, Jor-El, o pai do bebê Kal-El, envia seu filho a um mundo distante, chamado Terra, no qual ele poderá sobreviver ao fim de sua raça e onde terá superpoderes. Jor-El age como muitos pais se veem obrigados a fazer para salvar seus filhos, muitas vezes, entregando-os para adoção, com a certeza de que assim não morrerão e poderão sobreviver à pobreza, à fome e à desestrutura familiar que vivem naquele momento.

Chegando à Terra, Kal-El é adotado por Johnatan Kent e sua esposa, Martha Kent, que, mesmo com a idade avançada, diz ao esposo que é feliz ao seu lado, mas sente falta de um filho, um bebê. O casal cria Kal-El sem revelar os seus superpoderes. Assim, o menino recém chegado à Terra encontra um pai e uma mãe e muda a vida desse casal, que o acolhe e lhe ensina tudo o que sabe sobre como ser uma família ser feliz. Dentre os filmes infantis, este pode ser um dos que mais encantam as crianças adotadas, pela semelhança de suas histórias com a de um super-herói.

Para Fantin (2009) os filmes levam o espectador para lugares onde os mesmos deixam de ser meros espectadores, já que vivem emoções por meio de imagens, de músicas e de ambientes que permitem a identificação com os personagens e suas aventuras. Assim por meio do cinema é possível transgredir a relação tempo-espço e passado-presente, pois é possível viver intensamente às cenas que acontecem simultaneamente em diversos tempos e lugares.

Essa perspectiva de visualizar o passado e projetar o futuro permite compartilhar os caprichos da imaginação dos personagens, dos autores, dos diretores e também dos espectadores. No cinema, além de testemunhar o que a imaginação dos personagens revela, temos a possibilidade de ir além, pois os filmes oferecem panoramas deslumbrantes aos nossos olhos e mostram-nos milhares de fantasias possíveis (FANTIN, 2009, p. 211).

Desta maneira pode-se afirmar que o cinema enriquece o imaginário das crianças, segundo Fantin (2009, p. 212), independente da complexidade que envolve a relação entre imagem e imaginação. Isso porque “[...] o imaginário se constrói de diferentes formas, tais questões podem ser redimensionadas, mas as imagens de um filme raramente conseguem capturar a força emocional das imagens mentais que formamos ao ler”.

É importante ressaltar que os filmes aqui apresentados pretendem contribuir para novos olhares frente à cultura da adoção, haja vista que o cinema possibilita a magia e o encantamento por meio de suas produções fílmicas.

### **Referências**

BERTI, A. O. Reflexões pedagógicas sobre o cinema. **Rev. Educ.**, PUC-Camp., Campinas, n. 20, jan./abr., 2015. p. 41-49.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, M. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. **Revista Educação e Realidade**, n. 34. maio/ago. 2009. p. 205-223.

LOUREIRO, R. Educação, Cinema e Estética: elementos para uma reeducação do olhar. **Educação e Realidade**, jan./jun. 2008. p. 135-154.

WEBER, L. N. D. **Aspectos psicológicos da adoção**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

MAUX, A. A. B; DULTRA, E. A Adoção no Brasil: algumas reflexões. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, ano 10, n. 2, 2010, p. 356-372.

MERTEN, L. C. O cinema e a infância. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. 4. ed. p. 45-59.

# O POETA E OS OLHOS DA MOÇA: A HISTÓRIA DE UMA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA<sup>1</sup>

Maria de Lourdes Patrini-Charlon<sup>2</sup>

Há algum tempo, discutindo com uma renomada pesquisadora da literatura brasileira<sup>3</sup>, falamos sobre uma crônica de Rubem Braga intitulada “O poeta e os olhos da moça”<sup>4</sup>. Eu logo adverti minha interlocutora que crônica sobre “poeta” havia muitas e que a palavra “poeta” era recorrente na obra do cronista. Nesta crônica, Rubem Braga teria nomeado personagens e feito uma revelação. Os nomes dos personagens eram conhecidos, detalhe importante, mas não suficiente para encontrar de pronto a tal crônica. A publicação fora, certamente, acolhida por periódicos, mas quando e quais?

Foi diante de uma quantidade quase abismal de documentos que um sinal surgiu. Consegui encontrar a crônica “O poeta e os olhos da moça”. Publicada na *Revista Nacional* – nº 130, de 31.05.1981 (texto com imagem). Nem recorte, nem suporte traziam a data da publicação<sup>5</sup>.

A página da revista, de 1981, foi composta por uma ilustração, do lado esquerdo da página e a crônica de Braga colocada abaixo da ilustração. Um poema de Ferreira Gullar, “Morte de Clarice Lispector”, está no alto da página, do lado direito da ilustração. Logo abaixo do poema temos “Pequenas Notas”.

O poema “Morte de Clarice Lispector”, de Gullar, mesmo tratando do sepultamento da escritora, traz, contudo, uma brecha de presença revivificada pela força do olhar: “e no clarão de teu olhar soterrado resistindo ainda”, parece dialogar com a crônica: “E ficou me olhando admirada, com seus olhos de piscina”. A multiplicidade de textos contida na página gera práticas de fronteiras e de integração entre eles. No poema, um olhar resistindo, buscando a vida, mesmo soterrado. E na crônica? Um abandonar-se, entregar-se aprisionando narrador e personagem num acúmulo de poesia e sentidos<sup>6</sup>.

Continuei a busca. E, assim, cheguei a outra versão da crônica: “O poeta e os olhos da moça”, publicada seis anos depois, na *Revista Nacional*, nº471, em 06.12.1987 (texto com imagem). A pasta do arquivo onde se encontrava o documento continha 1.272 documentos.

O poema presente na página - que divide o espaço com a crônica, as imagens (foto de Clarice Lispector) e um pequeno texto informativo - fala da infância distante. O tom que a página sugere, diferente da publicação anterior, é de um tempo passado, feito de saudades, de lembranças. O pequeno texto informativo reforça este sentido. Esta ação dialógica e polifônica é que vai dar o sentido à página onde a crônica foi impressa.

Ambas as crônicas (1981 e 1987) sinalizam, desde o início, um pacto, uma cumplicidade, o tom é de “conversa”. Tom confessional entre narrador e seu ouvinte – a história de um encontro que com o tempo foi deixando traços de sua passagem e se multiplicou em uma escritura sem fim até que um dia fundiram-se: texto e revelação.

---

<sup>1</sup> Este texto corresponde apenas a uma pequena parte do texto integral.

<sup>2</sup> UFRN/CNPq. E-mail: [patrini.ml@gmail.com](mailto:patrini.ml@gmail.com).

<sup>3</sup> Trata-se da Profa. Dra. Nádia Battella Gotlib, pesquisadora reconhecida internacionalmente pelos seus trabalhos e publicações sobre a obra e a vida da escritora Clarice Lispector.

<sup>4</sup> Importante ressaltar que nesta crônica havia uma “revelação”.

<sup>5</sup> A data desta publicação foi obtida em outro número da *Revista Nacional*, nº471, onde foi publicada uma outra versão da crônica acima, em 06/12/87. Tempos depois, localizei a informação desta publicação também em: *REVISTA NACIONAL* – nº 68 – 16/03/1980.

<sup>6</sup> Em meio aos textos da página, há uma informação de outra publicação. Desta vez, na revista *O Fluminense* de setembro de 1978, ainda não localizada.

Ambas as crônicas sofreram alterações, supressões e exclusões: ações de fraturas e suturas.

Do ponto de vista da organização textual, na versão de 1981, o cronista assume uma atitude cerimoniosa, solene, quase silenciosa. A revelação está separada do corpo do texto. Isto significa que um outro estatuto lhe foi conferido. Como uma nota explicativa, a revelação deixa sua condição de matéria interdita – é recusada como objeto literário e vai se constituir em documento, em informação. Mostrando o tempo que passou, exibiu cisões entre o dizer e o não dizer. (ORLANDI, 1993, p. 105).

Teria o cronista a intenção de minimizar a força do sentido do silêncio por tanto tempo? De ao revelar; excluir? Se excluir? As palavras ditas/escritas pareciam “de certo modo, transpirar silêncio” (ORLANDI, 1993, p. 11). O silêncio parecia permanecer nas palavras que compunham a nota (ORLANDI, 1993, p. 11). Ele emanava da escritura independente da revelação.

Para esclarecer esta decisão do cronista, recorro ao estudo da professora Eni Orlandi quando ela tão bem coloca que: “O implícito é o não dito que se define em relação ao dizer. O silêncio, ao contrário, não é o não dito que sustenta o dizer, mas é aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído”. A revelação trazia clareza e coerência, mas pouca visibilidade do sujeito. Porque “a fala divide o silêncio. Organiza-o. O silêncio é disperso, e a fala é voltada para a unicidade e as entidades secretas. Formas. Segmentos visíveis e funcionais que tornam a significação *calculável*”, explica a autora (1993, p. 34).

Anos e anos a obra do cronista resguardou o silêncio e o sentido foi se acumulando. Ele deixou o silêncio penetrar entre as fendas das falas/escritura, durante 30 anos. Sai agora numa revelação, mas contida. “A materialidade do silêncio sua opacidade, seu trabalho no processo de significação” permaneciam abafando a voz contida por tanto tempo. Era preciso entender este silêncio além da sua dimensão política. O impedimento parecia ultrapassar a simples conjuntura. A força de um segredo? Censura? De que ordem?

Por que Braga teria usado os asteriscos? Por que isolar o parágrafo revelador? Para dizer é preciso não dizer? O ritmo no significar que supõe o movimento entre silêncio e linguagem teria invadido o cronista. O sentido do silêncio estaria aprisionando o dono das palavras e da escritura? A “força corrosiva” é uma força que faz significar em outros lugares o que não “vinga” em um lugar determinado (...) como alerta a linguista em seu livro: “O sentido não para, ele muda de caminho”. (ORLANDI, 1993, p. 13)

Considerando-se que o conteúdo das duas crônicas, publicadas nos anos de 1980, é o mesmo e que ambas trazem a revelação dos nomes; o silêncio e o “não dito” retidos pela força de uma decisão ainda permanecia reivindicando recursos gramaticais, como a pontuação e a organização textual em parágrafos, mais extensos, interrompidos, pausados gerando suspense no sentido do silêncio que ia se movendo largamente. É, pois, “nessa relação do imaginário com o real que podemos apreender a especificidade da materialidade do silêncio, sua opacidade, seu trabalho no processo de significação” (1993, p. 14).

Os recortes das duas publicações da crônica: “O poeta e os olhos da moça” me trouxeram informações de outras publicações. Se “os sentidos podem chegar de qualquer lugar e eles se movem e se desdobram em outros sentidos” (1993, p. 24), como avaliar estas versões ainda não encontradas? Continuei a busca e, reencontrei o texto-primeiro, tantas vezes visto, selecionado e organizado por mim. O traço resistiu a minha passagem, e, agora, o traço me convidava a seguir, a retomar seu caminho e se possível até as diversas ações de escritura que passaram por lá.

Cheguei ao texto-matriz, ao texto-motriz, aquele a partir do qual se desenvolveram outros - enfim o texto gerador de outros tantas vezes analisado através das probabilidades literárias, das práticas do autor, dos manuscritos espalhados entre os documentos. Dois recortes de jornal, tendo como suporte uma folha de papel sulfite.

Muitas informações se multiplicavam pelo suporte. A crônica intitulada “Poeta”, dividida em duas partes por asteriscos e mesmo fisicamente; o recorte havia sido cortado em duas partes. No suporte, eles estavam colados separadamente. Data da publicação, 10.04.1952, no *Correio da Manhã*, do Rio de Janeiro.

Diante das anotações manuscritas muita coisa ganhou sentido. O texto manuscrito permitia vislumbrar o silêncio de modo fugaz, como se ele escorresse por entre a trama das falas (1993, p. 34), pois o silêncio “não é ausência de palavras” (1993, p. 79).

De repente, um breve parágrafo, ele veio para se juntar a um texto publicado de “quase trinta anos” atrás, em forma de confissão. Finalmente, era possível ver o traço, reconhecer o seu significado. Reencontrar o texto do *Correio da Manhã* significou para mim, encontrar o mapa do tesouro. Empreendi o caminho de volta (30 anos depois) a partir do ponto de chegada do cronista.

Passados “quase trinta anos”, Braga volta ao texto de 1952. Em trinta anos, ele foi dissolvendo o silêncio em significados, em multiplicidade de versões, condensando o sentido no desdobramento de suas [outras] versões sucessivas, variações de detalhes, e fixação de seus traços perenes. Tudo parecia acontecer ao mesmo tempo porque a literatura é transmissão, mas também porque ela acarreta a retomada, a adaptação de um mesmo assunto a um público diferente. (SAMOYAUULT, 2008, p. 75)

Constatai que não se tratava simplesmente de uma repetição da história; a crônica contava também a história do percurso do cronista através dos rastros construídos pelo tempo na escritura, “o que é também uma função de intertextualidade: levar, para além da atualização de uma referência, o movimento de sua continuação na memória humana”<sup>7</sup>.

A crônica “Poeta”, de 10 de abril de 1952 ao apresentar a frágil saúde do poeta, trata ao mesmo tempo do encantamento do poeta pela moça, pelos seus olhos verdes misteriosos e penetrantes. Nesta crônica a moça de “olhos de piscina” passa quase impune, sem se dar conta do tamanho do estrago que acabou de produzir no coração do poeta. O texto da visita ao médico feita pelo poeta passa primeiro. Os três asteriscos que separam o texto preparam a aparição do texto que dará lugar, um dia, a uma nova construção (respeitando as devidas alterações textuais): “O poeta e os olhos da moça”.

Assim, após quase três décadas, o cronista retorna aos seus recortes e escreve um breve texto no final do recorte de jornal, onde foi publicada a crônica “Poeta”, em 10.04.1952. Seria um depoimento? Uma revelação? Um desabafo? Um ponto final de um pacto com o silêncio? Texto composto em duas partes, aparentemente autônomas, mas que exibiam laços ocultos. Para a personagem Maria, foi dado um nome fictício, com o consentimento do narrador e do poeta. Ambos sabiam de quem falavam.

Entre o silêncio e o nome estabeleceu-se o pacto. Em sua anotação manuscrita o cronista assim se manifestou: “Foi há muito tempo que escrevi essa história, há quase 30 anos. Na ocasião eu não quis dizer o nome dos personagens. Hoje ambos estão mortos. O poeta era Manuel Bandeira, a moça noiva (Maria) era Clarice Lispector”.

O encantamento desse momento vai alimentar a alma do também poeta/escritor/narrador da história por décadas. Manter discretamente o momento de encantamento vivido pelo poeta/personagem e a personagem/moça, noiva Maria vai, certamente, seguir desafiando e nutrindo o poeta criador do texto que em troca da contenção do silêncio – do exílio do silêncio (p. 39) – “concede a si o benevolente direito de continuar por quase 30 anos a escrever, revivendo, mantendo um acordo fundamental (fundador) entre o homem e o silêncio, em face de sua significação” (1993, p. 39). Por inúmeras vezes aquele momento de encantamento único, sem permissão para se repetir, permaneceu vivo na escritura do cronista. Isto gera novas

---

<sup>7</sup> *Idem, Ibidem.* p. 115-117.

interlocuções com o leitor e “ele” (Braga, cronista, narrador e também poeta) permanece em contato com o “outro” (Bandeira, poeta, personagem e também narrador). Desta forma, a crônica sai do “jornal velho” e ganha a dimensão de literatura<sup>8</sup>.

Décadas... e o cronista seguiu preenchendo seu mundo, sua criatividade, seu ofício com muitas outras coisas, mas sempre em defesa do silêncio. E aqui cabem, sem dúvida, as palavras de Susan Sontag (1987, p. 25) “A defesa do silêncio expressa um projeto mítico de libertação total”. Foi o que Rubem Braga defendeu bravamente em sua vida e em sua obra<sup>9</sup>.

## Referências

BRAGA, Rubem. “O coração”. **Diário da Noite**, Recife, 8 fev. 1960.

\_\_\_\_\_. “O coração”. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1952.

\_\_\_\_\_. “O coração do poeta”. **O Globo**, Rio de Janeiro, 3 fev. 1960.

\_\_\_\_\_. “O coração do poeta”. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 30 mar. 1966.

\_\_\_\_\_. “O poeta e os olhos da moça”. **Revista Nacional**, Rio de Janeiro, n. 471, 6 dez. 1987.

\_\_\_\_\_. “O poeta e os olhos da moça”. **O Fluminense**, Rio de Janeiro, 12 abr. 1981.

\_\_\_\_\_. “O poeta e os olhos da moça”. **Revista Nacional**, Rio de Janeiro, n. 130, 31 mai. 1981.

\_\_\_\_\_. “O poeta e os olhos da moça”. **Revista Nacional**, Rio de Janeiro, 16 mar. 1980.

\_\_\_\_\_. “O Poeta e os olhos da moça”. **Revista ELE ELA**, Rio de Janeiro, n. 132, abr. 1980.

\_\_\_\_\_. “O poeta e os olhos da moça”. **O Fluminense**, Rio de Janeiro, set. 1978.

\_\_\_\_\_. “Poeta”. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 abr. 1954.

\_\_\_\_\_. “Poeta”. **Revista Manchete**, Rio de Janeiro, 21 nov. 1953.

\_\_\_\_\_. “Poeta”. **Folha da Tarde**, São Paulo, 28 abr. 1952.

DERRIDA, Jacques. **Mal d’archive**. France, Paris: Galilée, 1995.

DERRIDA, Jacques “Le futur antérieur de l’archive”. In: **Questions d’archives**. Paris: Éditions de L’IMEC. 2002. Collection: Inventaires, p. 41-50.

FARGE, Arlette. **Le goût de l’archive**. Paris: Seuil, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. São Paulo: Companhia das Letras. 2007.

---

<sup>8</sup> Todas as versões mencionadas foram publicadas em periódicos. Até o momento, não encontrei nenhuma versão em livro.

<sup>9</sup> Foram inúmeras publicações: quatro nos anos 1950; quatro nos anos 1960; duas nos anos 1970 e quatro nos anos 1980 (ainda não foram encontradas, possuo apenas as referências: *O Fluminense*, fevereiro de 1978 e abril 1981).

LEVINAS, Emmanuel, “La trace”. In: **Humanisme de l’autre homme**. Montpellier: Fata Morgana, 1972, p. 57-63.

ORLANDI, Eny P. **As formas do silêncio**. No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PIEGAY-GROS, Nathalie. **Le futur antérieur de l’archive**. Rimouski (Québec): Tangence Éditeur. 2012.

RICOEUR, Paul. In: **Temps et récit – 3**. Le temps raconté. Paris: Seuil, 1983.

RIFFATERRE, M. « La sylepse intertextuelle ». **Poétique**, n.40, 1979.

SAMOYAUULT, Tiphany. **A intertextualidade**. tradução: Sandra Nitrini. Paris: Hucitec, São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SCHNEIDER, M. **Voleurs de mots – Essai sur le plagiat, la psychanalyse et la pensée**. Paris: Gallimard, 1985.

SCHNEIDER, Michel. **Ladrões de palavras**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.

SONTAG, Susan. **A estética do Silêncio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

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

Jaqueline Cristina Massucato de Paula<sup>1</sup>  
Aline Aparecida Akamine<sup>2</sup>

*Cantando coletivamente, aprendemos a ouvir a nós  
mesmos, ao outro e ao grupo todo.*

Teca Alencar de Brito

## Introdução

O presente texto busca refletir à respeito da importância da música e das cantigas de roda, assim como seus desdobramentos no desenvolvimento da linguagem oral por meio do registro do trabalho desenvolvido pelas professoras do CEI (Centro de Educação Infantil) Professora Noemia Cardoso Asbahr e CEI Irmã Dulce, ambas escolas de educação infantil do município de Campinas/SP, no ano de 2016. Metodologicamente, este relato está centrado nas reflexões suscitadas à partir das intervenções das professoras de duas turmas de agrupamento 3 (crianças de 3 a 5 anos). Estas intervenções se deram em momentos de planejamento e ações envolvendo brincadeiras musicais com as crianças.

Revela-se aqui a nossa crença de que, ao registrar, discutir e socializar práticas com outros educadores, possuindo intencionalidade no fazer pedagógico, é que o professor reconhece a criança como produtora de cultura e protagonista do processo de seu próprio processo de aprendizagem, não perdendo sua identidade docente, ao contrário, reforçando a importância da escola e do trabalho intencional do professor no processo do desenvolvimento humano.

Buscamos fundamentar nosso planejamento e reflexões na teoria histórico-cultural desenvolvida por Vygotsky, em que a formação de conceitos é um processo resultante das interações, mediações e vivências da criança no mundo que a circunda, bem como nos preceitos presentes nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil (2013) de que a formação da criança se faz mediante seu contexto histórico-social e da mediação do professor em busca de uma formação crítica.

No planejamento inicial das professoras, expressos nos Projetos Pedagógicos de ambas escolas, já evidenciou-se intencionalidades de oportunizar situações de construção e desenvolvimento da autonomia, do sentimento de coletividade e pertença das crianças por meio de músicas e cantigas de roda. Foi em meio as trocas de experiências informais que surgiu a ideia de organizarmos ações conjuntas relacionadas à música por meio de correspondência entre as turmas das diferentes escolas.

Apesar de tratar-se de crianças da mesma faixa etária, há particularidades e especificidades de cada turma, até mesmo pela distância em termos de localização geográfica das duas escolas. O CEI Professora Noemia Cardoso Asbahr é uma escola que atende cerca de 130 crianças de 2 a 5 anos de idade no bairro Jardim Boa Esperança, desde 1978, região próxima ao Taquaral, onde se localizava a maioria das fazendas de café no final do século XIX, bem como a linha férrea que escoava a produção da região. Já o CEI Irmã Dulce foi entregue à população em 1992 e atende em torno de 208 crianças de 0 à 05 anos de idade no bairro São José, região sul próximo à Rodovia Santos Dumont, uma das mais povoadas de Campinas. No

---

<sup>1</sup> Prefeitura Municipal de Campinas/SP, Brasil. E-mail: [jaquemassucato@gmail.com](mailto:jaquemassucato@gmail.com).

<sup>2</sup> Prefeitura Municipal de Campinas/SP, Brasil. E-mail: [aline\\_akamine@yahoo.com.br](mailto:aline_akamine@yahoo.com.br).

bairro concentra -se empresas de pequeno e médio porte, além de comércio local, e há moradias que continuam em fase de estruturação e legalização.

Por este motivo, creditamos no início grandes expectativas aos intercâmbios de experiências por meio da música, pois, possivelmente, o repertório musical seria diferente. Assim, propomos às crianças que elencassem as músicas infantis que mais gostavam de cantar e dançar para que pudéssemos enviar para os colegas que estavam à espera na outra escola. O processo todo contou e tem contado com a participação ativa das crianças, as quais têm se interessado pelas músicas novas e, por conseguinte, pelas características e diferentes modos dos colegas da outra escola. Tem-se despertado o respeito e o entendimento do outro enquanto diferente, que traz uma história diferente e que, por vezes, canta a mesma música de modo diferente do seu. E foi com tantas diferenças individuais que buscamos realizar um trabalho que tinha como objetivo o fortalecimento da coletividade, num espaço de inquestionável relevância social: a escola de educação infantil.

### **O papel da educação infantil e do professor no desenvolvimento das crianças**

Consideramos que é por meio da educação, em sua forma escolar - desde que tenha objetivos, intencionalidades e planejamento - que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos produzidos historicamente pela sociedade em que vivem. Acreditamos ainda que as escolas de educação infantil precisam englobar ações como a intervenção direta e a mediação de conhecimentos (Vigotski, 2008), o brincar, ações que proporcionem a criança: o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, a aprendizagem sobre o mundo, o espaço e o tempo, o corpo e o movimento, as artes, a cultura, independentemente de sua idade, pois serão focadas suas potencialidades e formas de aprender em cada etapa de seu desenvolvimento.

O papel do professor nas escolas de educação infantil pode significar um avanço qualitativo nas aprendizagens e no processo de desenvolvimento da criança. Contudo, é condição *sine qua non* que esse professor possua os conhecimentos teóricos necessários para abstrair as teorias e alimentar sua prática pedagógica. Vigotski (2008) corrobora essa ideia ao acentuar o papel do professor que, pela mediação na atividade de ensino, possibilita à criança transformar uma experiência social, cultural em uma experiência sintética, interna, reconstruída e ressignificada por ela.

Isso inclui considerar a necessidade da brincadeira, assim como a imitação e os jogos de papéis que, em consonância com Vigotski (2008), são atividades com grandes potencialidades de gerar conhecimentos e desenvolvimento. Ao brincar, a criança cria uma situação imaginária, satisfazendo necessidades que no momento não são realizáveis, explora e significa o mundo. E é exatamente nessa dimensão do jogo que incluímos o papel das cantigas de roda como importantes meios para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, conforme aprofundaremos no próximo item.

### **Cantigas de Roda na educação infantil: tecendo reflexões sobre seu papel no desenvolvimento da linguagem oral**

A música está presente nas mais diferentes culturas e contextos históricos, sendo um reflexo da mesma. Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente

em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. (BRASIL, p. 45).

Na educação infantil o cantar e os gestos ligados à música se fazem constantemente presentes na rotina, inclusive demarcando os diferentes tempos e espaços pedagógicos como, por exemplo, o canto de uma música para acolher as crianças na chegada, música para lavar as mãos, outra para almoçar, e assim por diante. Mas também traduz ideias e sentimentos distintos, sendo capaz de traduzir em sons, cantos e gestos as sensações e sentimentos mais profundos, por vezes não possíveis de traduzir em meras palavras. Também reflete muito a respeito das particularidades individuais de cada um, traduzidas em diferentes gostos e formas de se relacionar com os sons. Gordon (2000) ressalta que:

Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada.

Souza e Joly (2010) ainda reiteram a importância da música na educação infantil ao relacioná-la com o desenvolvimento global da criança, em que:

[...] para a criança a vivência musical pode proporcionar a integração de experiências que passam pela prática e pela percepção, como por exemplo: aprender, ouvir e cantar uma canção, realizar jogos de mão ou brincar de roda. Dessa maneira por meio do desenvolvimento e da compreensão dessas atividades, as crianças atingem patamares cada vez mais sofisticados, visto que começam a dominar tais conteúdos o que permitem a elas uma transformação e uma recriação dos mesmos. (p. 99)

Evidencia-se assim, a relação do corpo com a música, de modo que essa relação se torna uma importante aliada no processo de ensino e aprendizagem. Como salienta Brito (2003):

É certo que música é gesto, movimento, ação. No entanto, é preciso dar às crianças a possibilidade de desenvolver sua expressão, permitindo que criem gestos, que observem e imitem os colegas e que, principalmente, concentrem-se na interpretação da canção, sem a obrigação de fazer gestos comandados durante o tempo todo [...] (p. 93).

Nesse sentido, por meio da música é possível compreender valores culturais presentes em determinado grupo social, bem como trabalhar aspectos que tangem o respeito aos colegas e a cooperação necessários em momentos de canto e dança na roda. E indo mais além desse importante papel da música, propomos ainda transcendermos a compreensão da música enquanto um compartilhar de emoções, significados e sentidos, abarcando a dimensão estética de ouvir uma música e a contemplá-la com um fim em si mesma.

Enfatizamos nesse processo, o desenvolvimento das linguagens, em especial a oral. Segundo Oliveira (1993), a palavra não é um aprendizado natural humano, e sim construído socialmente, sendo a música fundamental na infância e no desenvolvimento da linguagem oral. A respeito disso, Fontana e Cruz (1997) afirma que:

Como produção cultural humana, a palavra não se desenvolve em nós naturalmente. É nas nossas interações, que ela vai sendo incorporada a nossas

funções biológicas, a nossos modos de perceber e de organizar (conhecer) o mundo. (p. 83)

Assim, o aprendizado da palavra acontece no social, pois é por meio dela que a comunicação, as trocas de experiência e conhecimento acumulado historicamente pelo homem se realiza. Nisso, a criança vai elaborando conceitos, sentidos e significado para o que está ao seu redor e ao próprio pensamento.

No entanto, importante ressaltar aqui, que as palavras não são neutras e que nas relações sociais, as palavras assumem mais de um sentido, que vai sendo apreendido pelas crianças. O mesmo acontece com as palavras de uma música, ou seja, seu sentido e significado. Esta, que assume um lugar de carinho ou de alegria, ou ainda que evoca outros sentimentos nas crianças, também não tem posição neutra, carregando junto um valor cultural e social expressos.

Por isso, uma mesma música não tem o mesmo valor e sentido que tem para outro indivíduo, ou grupo social, pois trazem toda uma história, conceitos, valores, enfim, carrega em si o nosso reflexo. Assim, quando as próprias crianças escolheram as músicas que seriam cantadas, elas estavam demonstrando o que pensam, o que sentem e qual sua história. Ao enviar uma música para o outro, está se mandando também um pedacinho de si.

Sobre linguagem oral e escrita, Fontana e Cruz (1997) discorre que a criança vivencia diferentes atos de leitura e de escrita desde cedo e que resultam na compreensão e ampliação de suas atividades de linguagem e compreensão de mundo. Assim, não proporcionar vivências relacionadas ao uso social da linguagem oral e escrita na prática pedagógica enquanto instrumento de comunicação e expressão de ideias, sentimentos, é negar o conhecimento que a criança vem construindo em função destes. Nesse sentido, trabalhar com a linguagem oral por meio das cantigas de roda é proporcionar experiências musicais e adentrar no universo lúdico, do faz de conta e das brincadeiras, como importantes propulsores da construção de conhecimentos.

[...] Brincando com estas canções, ou, mergulhando no tempo e nos recordando das Cantigas de roda vivenciadas na infância, percebemos que algo precioso se processa. Trata-se de um movimento de entrega, de alegria e de vontade de brincar e cantar cada vez mais (CASCUDO, 2001, p. 240).

### **Considerações finais**

Acreditamos que o faz de conta e as cantigas musicais se tornam um importante instrumento para o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, já que é na expressão pelas linguagens que o pensamento se organiza, contribuindo diretamente para a formação integral da criança. Neste contexto, a música, as brincadeiras de cantigas e as danças de roda fazem parte da cultura popular, expressando a produção de um povo em uma determinada época histórica, que são transmitidas pela oralidade. As brincadeiras tradicionais possuem, portanto, a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver a convivência social.

Assim, a necessidade de se trabalhar com a linguagem oral na educação infantil ganha espaço no ambiente do faz de conta, da imaginação, do jogo, da educação estética que permeia a música e, em especial, das cantigas de roda e seu universo popular, possibilitando o aumento do vocabulário oral e até mesmo linguístico das crianças.

E por fim, as cantigas de roda podem ser vistas, nesse contexto, como uma brincadeira incorporada à poesia, permeando a dimensão estética criadora, que engloba a relação corpo e mente, implicando em desenvolvimento cultural da criança e construção significativa de conhecimentos.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3.

BRITO, T. A. (2003). **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 10. ed. São Paulo: Editora Global, 2001.

FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Editora Saraiva, 1997. 1. ed.

GORDON, E. E. **Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**: um processo contínuo de reflexão e ação. Campinas, SP: SME, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Adendo ao Projeto Pedagógico CEI Irmã Dulce**. Campinas, SP, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Adendo ao Projeto Pedagógico CEI Professora Noemia Cardoso Asbahr**. Campinas, SP, 2016.

SOUZA, C. E; JOLY, M. C. L. A importância do ensino musical no Brasil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 4, v. 4, n. 7, p. 96-110, jan./jun. 2010.

VIGOTSKI, L. S. 1896-1934. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Organizadores Michael Cole et al.; trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 182 p.

# UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA LEITURA

Deline Farenzena Pelegrini<sup>1</sup>

A discussão que se inicia parte não apenas das inquietações de um pesquisador, mas de um professor, alguém que enquanto escreve, repensa a sua prática, a sua pesquisa, o seu entorno social e é nesse entorno que se vê envolvido em seu trabalho na escola, seja com os alunos, seja nos momentos de formação. Diante disso, o objetivo dessa reflexão é retomar uma pesquisa com o título de “A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos: formas de interação com o meio<sup>2</sup>”, defendida no ano de 2011 e atribuir a ela alguns questionamentos e ideias.

Esse estudo, embora se refira ao universitário egresso (sujeito da pesquisa mencionada), que já atua profissionalmente, recai sobre a figura do professor, que não se encontra somente na escola, ou na universidade, mas no meio em que as pessoas vivem. Diante disso, questiona-se: será ele um mediador de leitura? Ou um simples leitor? Que tipo de leituras ele realiza? Somente as que condizem com sua prática? E que leituras alimentam essa prática? O seu dia-a-dia? A sua relação com o outro?

Inicia-se o debate, retomando a importância da leitura. Para isso, recorre-se a Silva que destaca que:

Entendendo-se por experiência o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas, verifica-se que a leitura (isto é, o instrumento necessário à compreensão do material escrito) também pode ser vista como uma fonte possível de conhecimentos. (SILVA, 2011, p. 36)

Além disso, a leitura pode ser apontada como uma “exigência” das disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e os professores percebidos como orientadores de leitura (SILVA, 2011, p. 38). O autor (2011, p. 41) também questiona se os cursos de preparação de professores não deveriam dar mais atenção ao ato de ler como parte integrante e fundamental da educação dos alunos.

Disso, decorre que ao mesmo tempo que se vislumbra essa escassez de leitura na escola, verifica-se sua ausência também na universidade, pois um espaço invade, de certa forma, o outro. E então Silva argumenta que “[...] ler é realmente participar mais crítica e ativamente da comunicação humana” (SILVA, 2011, p. 47). A partir disso, vê-se a necessidade de a leitura se fazer ainda mais presente nos ambientes acadêmicos. Mas, de que forma? Há nesses ambientes, somente espaço para a leitura científica? Para a leitura que “forma”, que “modela” o professor de acordo com a instituição a que pertence?

É com esse foco, que se busca trazer no debate que se propõe, uma leitura que pode propiciar um ambiente mais colaborativo entre os docentes, que pode ser útil para dar início a um momento de formação, reflexão, aproximação e por que não, descontração. Fala-se da leitura literária.

Na pesquisa realizada, os participantes eram egressos de curso superior, habitantes de uma comunidade de zona rural. Tais egressos, que já atuavam profissionalmente demonstraram pouca leitura, restringindo-se a apenas o que fosse de sua área. Isso, levou a pesquisadora a

---

<sup>1</sup> Colégio Catarinense, Florianópolis, SC, Brasil. E-mail: [delinefarenzena@gmail.com](mailto:delinefarenzena@gmail.com).

<sup>2</sup> Desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, RS.

buscar o motivo de tão pouca leitura, uma vez que pensava-se que por terem frequentado cursos superiores, a universidade poderia exercer alguma influência em termos de uma leitura, que fosse além da acadêmica/profissional.

A partir disso, foi proposto a realização de rodas de leitura na comunidade, a fim de que os egressos pudessem se envolver mais com o seu meio e descobrir o gosto pela leitura, estimulando seus familiares e amigos. Assim, para a realização das rodas foram escolhidas crônicas, uma vez que elas se referem a um gênero textual breve, em que tempo e espaço são dimensionados de forma reduzida e em que os personagens geralmente provêm de uma situação da realidade. Por isso, esse gênero pode aproximar-se mais do leitor.

No desenrolar das rodas de leitura, verificou-se então que dos participantes selecionados inicialmente, que possuíam curso superior e habitavam a comunidade, restaram apenas participantes, egressos, cuja profissão era professor. Disso, questiona-se: estariam eles mais engajados em sua comunidade? Qual a relação que possuíam com a leitura?

Ao explicitar a relação da leitura literária com os saberes, Paviani deixa clara a necessidade que o estudante universitário tem de entender que a leitura de obras literárias é tão importante quanto a leitura vinculada a questões de investigação do conhecimento (PAVIANI, 2008, p. 68). Para ela, essas diferentes leituras, uma complementando a outra, somam mais condições de apreensão dos conhecimentos, ao ampliarem a percepção dos problemas, ao tratarem-nos sob diferentes ângulos. Com isso, percebe-se a importância de o professor desenvolver um trabalho estético com vistas à razão por meio da leitura.

E por que não pensar em uma formação docente que traga essa leitura para o meio acadêmico? Quando se fala em formação docente nesse meio, é importante esclarecer que não se pensa apenas na formação inicial, mas principalmente na continuada, que os professores têm a todo momento em suas escolas. Por que não haver um momento de leitura de um texto literário, de uma imagem...? Fazendo com que esse professor se torne um leitor crítico.

Silva afirma que “a leitura crítica é condição para a educação libertadora” (SILVA, 2011, p. 93). Para ele, isso ocorre quando o leitor se situa no ato de ler, ou seja, “[...] o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar”. Desse modo, o autor destaca que “a leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: *o texto do próprio leitor*” (SILVA, 2011, p. 94).

Em virtude do que foi discutido, chega-se ao ponto chave desse artigo, que não é somente compreender mais a respeito da formação do leitor, mas da formação docente e sobre isso, Imbernón valoriza “[...] a grande importância que tem para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo” (IMBERNÓN, 2011, p. 14). O autor (2011, p. 15) vê que “[...] a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação”.

Apesar de Imbernón (2011) debruçar-se na formação do professor como um momento muito importante de troca e de estar se pensando, nesse artigo, em quanto a leitura pode auxiliar a formação do professor, Demo faz uma crítica a existência de uma única alfabetização, apontando problemas que existem na escola, dentre eles:

O primeiro problema está na formação original dos docentes, em geral completamente distanciada das novas linguagens. O segundo problema é que estando em atividade docente, os professores não continuam estudando profissionalmente. Apenas dão aula, porque foram (de)formados por aulas.

[...] O terceiro problema aparece na pedagogia tradicionalista escolar da qual não faz parte o mundo virtual. (DEMO, 2007, p. 558).

Diante disso, percebe-se o quanto o fato de considerar outras linguagens pode auxiliar o professor a pensar, a inovar suas práticas, porque é isso que se quer, que se desenvolva o pensamento crítico do professor, a fim de que “ele supere a mera transmissão de informação” (DEMO, 2007, p. 553) e se torne mais autor, mais autônomo, contagiando assim o seu entorno.

Nesse momento, abro espaço para falar em primeira pessoa, pois enquanto leitora, professora, pesquisadora, durante a escrita desse texto, visualizo alguns momentos que passei e ainda passo na escola, nos quais percebo minha real inserção no meio em que vivo, não só atuando em sala de aula, mas defendendo pontos de vista e contribuindo com novas ideias.

Percebo ainda como meu olhar sobre a leitura mudou e muda, a cada nova leitura... Isso se reflete na forma como tenho usado o recurso da leitura em minhas aulas de língua estrangeira, atrelando a ele o uso das tecnologias, as quais tem conquistado mais e mais espaço na escola, apresentado novas formas de ler. Portanto, diante de tais percepções, vejo agora como pesquisadora, a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre a escrita na formação docente, uma vez que leitura e escrita se complementam, são espaços de comunicação.

### Referências

DEMO, P. **Alfabetizações: desafios da nova mídia.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 543-564, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf>>. Acesso em: 09, ago., 2016.

FARENZENA, D. **A leitura na formação do universitário e suas intervenções nos processos educativos:** formas de interação com o meio. 2011. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 14)

PAVIANI, N. M. S. **Linguagem e Educação.** Caxias do Sul: Educs, 2008.

SILVA, E. T. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

Selma C. Pena<sup>1</sup>

## Introdução

Neste artigo apresento um dos itens de análise de minha tese “Histórias de leitura e de leitores: práticas e representações de leitura em narrativas de professores de diferentes disciplinas escolares”, defendida em 2010, na UFRN. Analisei os processos de apropriação da leitura de doze professores de diferentes disciplinas escolares tendo em vista as táticas de acesso e de uso dos materiais escritos em circulação nos grupos sociais aos quais pertenciam.

Nesta comunicação oral apresento o debate ocorrido nos grupos de discussão: a responsabilidade que tem cada professor, independente de sua disciplina específica, em formar leitores em sua atuação docente.

## Ler e escrever: prioridade da escola em todas as áreas de conhecimento

O diálogo nos grupos de discussão tomou como orientação a relação dos professores e suas áreas específicas de atuação com a leitura na escola. Um professor inicia a discussão fazendo uma provocação ao grupo. Assim diz César, professor de Geografia<sup>2</sup>: “acho que essa responsabilidade não pode ser uma discussão só nossa. Digo isso porque o coordenador pedagógico, o diretor, ...têm responsabilidades sobre isso. A questão é: **onde está a nascente do rio?**”

Para alguns professores isso parecia claro, mas outros se mostraram preocupados, afinal, se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como algo que se constitui na atividade dos sujeitos *com* os outros, *sobre* os outros e *sobre* o mundo, a leitura passaria a ser considerada no seu aspecto mais consequente: o da compreensão e não somente como mera decodificação e isso, por certo, a colocaria sob os olhos atentos de todos os professores. Vejamos a continuação desse diálogo: “acho que não existe uma nascente ou essa nascente está em muitos lugares, então tem que deixar seguir o percurso do rio. Acho que devemos perguntar: no que eu, como professora de Geografia, posso contribuir para a formação do aluno leitor?” (Isabela). A “*nascente do rio*”, como diz Isabela, “*está dentro de cada um de nós*” que se preocupa com a dimensão educativa na escola.

Os professores foram acostumados a reconhecer a atividade de leitura como sendo exclusiva da atuação do professor de Português, como demonstrado nas falas que seguem: “percebo que isso é um absurdo, que realmente pensamos na formação do leitor como se fosse somente referente às aulas de Português” (André-Matemática); “isso tudo diz respeito também sobre a concepção que temos sobre o que seja ler” (Solange- Português); “a partir de nossas experiências fomos construindo conceitos diferentes do que seja leitura” (Isabela- Geografia).

A representação tradicional do que seja ler é de certa forma problematizada pelos professores a partir de sua história de leitor, de sua prática pedagógica e da construção histórica que se criou em torno dessa prática. Os professores apontam que o que deve ser repensado é a concepção que temos sobre leitura e no processo histórico em que essa concepção foi construída que nos faz ainda hoje achar que o lugar da leitura na escola é na sala do professor de Português. Ler, escrever e falar são tarefas ontológicas e por isso essa responsabilidade da formação leitora

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. E-mail: [selmacpena@gmail.com](mailto:selmacpena@gmail.com).

<sup>2</sup> Nomes fictícios, devidamente acordados com os professores.

dos alunos não pode ser mais somente tarefa do professor de Português, já que sabemos que para se apropriar de um determinado conhecimento escolar o aluno deve necessariamente praticar exercícios de linguagem em várias disciplinas do currículo.

Conscientes que a leitura é um elemento norteador a todas as disciplinas escolares, os professores passam a discutir sobre o que significa ler em suas áreas: “em geografia é extrapolar opiniões somente na perspectiva do a favor ou contra”; “Na Matemática ler é relacionar os conceitos com o que os alunos vivem no mundo”; “Em educação física é preciso ler os movimentos do corpo”

Nesses fragmentos é possível perceber que os professores inserem a leitura em uma perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura de mundo. Trata-se também daquilo que Chartier (2001) Chamou de *apropriação*, no sentido de se fazer algo com aquilo que se recebe. A importância da *apropriação* é perceptível no diálogo entre os professores quando propõem a relação entre o mundo e o texto por meio da pluralidade de usos da leitura, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão dos textos. Há que se atentar, porém, que “a apropriação não se dá por si mesma, mas como resultado de um conflito, de uma luta, de uma vontade em confronto com outra” (CHARTIER, 2001, p. 117).

Percebe-se que o que une esses professores é o fato de o aluno *ter que dizer a sua palavra*, relacionando *linguagem e realidade*, a *valorização da experiência* dos alunos, a busca em *várias fontes instigadoras*, a atuação docente como membro de um grupo de professores com diferentes formações disciplinares e de múltiplas linguagens, mas todos voltados para a formação integral do aluno. Em síntese: ensinar a ler é colocar o aluno diante do reconhecimento e da necessidade de aprender a ler o que está escrito em uma sociedade letrada como a nossa. É contextualizar um texto dentro de uma área específica explorando os seus diferentes sentidos já que todo texto é revelador de uma determinada visão de mundo e é a partir daí que ele deve ser discutido.

O professor César mostrou-se preocupado com os limites desta ação “*de todo mundo*”. Questiona: “Somos professores de áreas específicas. [...] estar em relação com tudo não significa esquecer nossa área, se a disciplina não existir com seu objeto de estudo não há sentido sua existência como Ciência... cada disciplina tem seu perfil, seu objeto de ensino definido sim e isso deve então ser negado pela interdisciplinaridade?”

Com este questionamento César lança o grupo ao desafio de discutir a partir de então o olhar específico de cada um sobre sua disciplina escolar o que redundará mais tarde nas reflexões que os professores farão sobre outra forma de organização curricular. A professora de português continua o debate:

**Solange:** Estamos aqui porque existem pontos em comum entre nós: então, a própria leitura já é um elemento integrador que é visto de maneira diferente pelas diferentes disciplinas Cada um com um olhar específico, olhando para um objeto que é comum a todos nós. A pergunta é: dentro disso o que é específico e o que nos une mesmo? É preciso que a gente extrapole nossa área e faça as relações. Dentro do ofício de ser professor temos muitas tarefas. A escola precisa viabilizar momentos como esse aqui em que sentamos para discutir problemas que nos afligem.

É isso mesmo: “Dentro do ofício de ser professor temos muitas tarefas”. Quando os professores conseguem chegar a essa compreensão, problematizam na verdade os objetos de ensino de cada disciplina escolar, o papel desempenhado pela leitura nas salas de aulas e a problemática da compreensão de textos pelos alunos e, junto a isso, questionam os

procedimentos didáticos que são utilizados na prática pedagógica, apontando uma nova perspectiva em torno de um projeto disciplinar na escola.

A ideia de que todos os professores indistintamente podem promover a formação leitora dos alunos exige uma determinada reconfiguração epistemológica, já que o conhecimento passaria necessariamente por outras bases, afastando-se da formulação prescritiva, reguladora e compartimentada da ciência moderna. Passaria, portanto, a ser visto de forma local e universal, construído no processo de articulação entre conhecimento científico com outras instâncias e formas de conhecimento.

Mas como diz César, “estar em relação com tudo não significa esquecer nossa área, se a disciplina não existir com seu objeto de estudo não há sentido sua existência como Ciência”, o que significa que devemos pensar no que é específico em cada área para o trabalho com a leitura. Os instrumentos, os códigos, os recursos, as linguagens são elementos que nos diferenciam em nossas áreas de atuação. Assim, a responsabilidade pela formação leitora na escola deve ser de todas as disciplinas, o que não significa transformar todo mundo em um *suposto* professor de Português, mas significa pensar “[...] a importância de que cada professor tenha um conhecimento profundo das características do ler [...] na sua área de atuação para que entre elas o diálogo se faça com segurança e fecundidade” (NEVES ET AL, 2006, p. 11). Dessa forma, chegaríamos ao que afirma Kleiman (2002, p. 44):

Dimensionar o disciplinar e o interdisciplinar dentro de uma escola envolve a divisão equilibrada do tempo e do espaço para o próprio aluno construir suas redes de conhecimento. Nessa construção, a leitura pode ser objetivo e instrumento da aprendizagem.

Dois pressupostos fundamentais aparecem nas discussões até aqui. De um lado, os professores atuarão como membros de equipes de diferentes formações disciplinares, com diferentes objetos de ensino, com múltiplas linguagens, mas todos preocupados e empenhados em formar o aluno integralmente. De outro, está o empenho em qualificar a formação leitora do aluno, resultando do conhecimento acerca que possui de sua área específica, de suas linguagens, seus códigos e procedimentos. Esse é um grande momento de ruptura: sendo formados dentro de uma concepção fragmentada, positivista do conhecimento, os professores, por meio de fundamentos advindos de sua história de vida e sua prática docente, conseguem *pensar* interdisciplinarmente.

Os professores apontam em suas discussões são críticas ao modelo disciplinar: desconsideração aos interesses dos estudantes, a sua experiência e a seus níveis de compreensão; a falta de nexos entre as disciplinas e o decorrente esforço de memorização que tal fato acarreta; a incapacidade para ajustar ao currículo questões práticas, interdisciplinares, perguntas mais vitais, não confinadas, geralmente, nos limites das áreas disciplinares e por fim, criticam a falta de um processo de pesquisa, que estimule o estudo autônomo, a atividade crítica e a curiosidade intelectual.

O que me faz interpretar que eles avançam nessa construção é o fato de começarem a pensar nos grupos interdisciplinarmente, criando hábitos intelectuais de levar em consideração diferentes possibilidades e pontos de vista, ou seja, começam a ver o todo não somente pela somatória de seus conteúdos disciplinares, mas pela percepção de que tudo está em relação com tudo, que repercute em tudo, que a realidade não pode ser lida pela percepção de uma disciplina apenas. Essa relação estabelecida no diálogo entre eles poderá possibilitar práticas interdisciplinares na escola, efetivamente.

Outro ponto central argumentado pelo grupo para a construção de um currículo interdisciplinar encontra-se na preocupação levantada por César sobre as relações entre

disciplina escolar e disciplina acadêmica e científica de referência: “a linguagem que usamos com nossos alunos nem sempre é a mais adequada; a gente tenta contextualizar, explicar melhor, trazendo para mais perto da realidade deles e eles não compreendem. Nessa hora, o que aprendi lá no meu curso universitário pouco me serve”

Admite-se que disciplina acadêmica e escolar possuem fundamentos e finalidades distintos. Enquanto a disciplina acadêmica objetiva formar um profissional, seja um historiador, um linguista ou um professor especialista, “a disciplina escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (BITTENCOURT, 2003, p. 47). As disciplinas escolares não resultam simplesmente do desmembramento dos “conteúdos” embutidos nas disciplinas de referência, mas de sua seleção e reorganização, implicando expurgos, acréscimos, alteração de significado etc., numa operação efetivada “pela escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 48).

Além da clareza que cada professor deve ter sobre sua área de atuação, sobre como reconhecer a diferença entre disciplina de referência e disciplina escolar, os professores propõem também o trabalho coletivo como tentativa de ruptura ao isolamento curricular na escola. Sugerem, como ação formativa do grupo de professores, um trabalho pautado na construção de algo que transforme a experiência em conhecimento.

### **Considerações finais**

Os professores coloraram no grupo de discussão diferentes situações: os elementos valorativos determinantes no contexto, que desqualificam a leitura dos professores, se colocando como agentes de letramento; a falta de espaços para o diálogo, para o estabelecimento da troca e para o encontro com os subsídios que sustentam as diferentes informações sobre a leitura; a revisão epistemológica de cada objeto de ensino; o aspecto interdisciplinar do currículo, entre outras coisas.

Cada professor é quem apresentará o que será lido ao aluno, usando os seus próprios códigos, dentro de seus objetos de estudo, promovendo experiências diversificadas de leitura e novas situações de favorecimento para a formação de leitores. Nesse entrelaçamento de temas outras questões foram se colocando, entre as quais destaco: como pensar processos de formação continuada e inicial de professores considerando a reflexão que fazem de seus processos de aprendizagem sobre leitura, refletindo a respeito de suas posturas pedagógicas assumidas no ato de ensinar a ler como questões específicas do seu fazer, como forma de ensinar a pensar e como possibilidade de estabelecer relações interdisciplinares que certamente enriquecerão a prática pedagógica?

Buscar aproximações com essa questão tentando respondê-la em outras frentes de pesquisa, de formação poderia ser um valioso instrumento para aprender sobre quem somos – pessoal e profissionalmente - ambos elementos constitutivos de práticas, condutas, opções e portanto, essenciais para a compreensão e transformações das ações educativas na escola.

### **Referências**

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus T.; RANZI, Serlei M. **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

KLEIMAN, A. **O ensino e a formação do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEVES, I. C. B. et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

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

Ângela Maria Pereira<sup>1</sup>

Apoio: CAPES

## Introdução

Este texto visa a apresentar, resumidamente, parte de uma pesquisa de doutorado<sup>2</sup>, destacando as possibilidades de um trabalho com leitura em sala de aula por meio de textos publicitários multimodais. A pesquisa teve como objetivo principal elaborar um modelo didático do gênero anúncio publicitário divulgado na internet, para oferecer possibilidades de trabalho nos anos finais do ensino fundamental, no que se refere a gêneros textuais.

A fim de analisar os textos que constituíram o corpus da investigação, buscou-se apoio principalmente na união do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART 1999/2003, 2006, 2008) com a teoria da Gramática do Design Visual – GDV –, proposta por Kress e van Leeuwen (1996/2006). Na efetuação da análise, usou-se o modelo de análise Semiótico Sociointeracional, proposto por Leal (2011), no qual há uma junção das teorias do ISD e da GDV.

Acredita-se que a investigação realizada apresenta uma colaboração para o estudo sobre o letramento escolar, ao propiciar reflexões relacionadas à formação de um aluno, seja como leitor ou como produtor de textos. Nesse sentido, é pertinente citar que Street (1984) utiliza o termo letramento ao se referir às práticas sociais e concepções de leitura e escrita. Relevante ainda é citar a abordagem de Kleiman (1995, p. 19) sobre essa questão: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole 1981).”

Assim, na pesquisa realizada, a perspectiva sobre letramento assumida está atrelada ao contexto de práticas sociais que envolvem escrita e leitura. Julga-se que a escola é um dos importantes contextos para a prática textual, por isso defende-se a realização, no ambiente escolar, de trabalhos voltados também à interpretação de diferentes textos que circulam na sociedade, como, por exemplo, anúncios publicitários multimodais divulgados em meios eletrônicos. Esses textos, que já fazem parte do letramento digital do aluno no seu dia a dia, podem fazer parte também do material a ser estudado em sala de aula.

## Contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo

O interacionismo sociodiscursivo, uma posição epistemológica que evidencia uma postura sobre o desenvolvimento humano e sobre a linguagem, tem como principal representante o pensador Jean-Paul Bronckart. A concepção referente a gênero textual apresentada por Bronckart (1992/2003, 2006) condiz com a teoria bakhtiniana a respeito de gêneros de discursos.

Segundo Bakhtin (1992/2003), os diferentes campos de atividade humana estão atrelados ao uso da linguagem e multiformes são os modos desse uso como multiformes são os campos

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação, Universidade São Francisco (USF), Itatiba, São Paulo. *E-mail:* [angela.estiva@yahoo.com.br](mailto:angela.estiva@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Pesquisa denominada “Anúncios publicitários divulgados na internet: A elaboração do modelo didático como contribuição para o letramento escolar”, efetuada na Universidade São Francisco, de 2012 a 2015, sob a orientação da Profa. Dra. Luzia Bueno.

da atividade humana. Ainda segundo esse autor, o emprego da língua ocorre sob a forma de enunciados, e “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifo do autor).

Esse caráter social da linguagem indicado acima também pode encontrado em Bakhtin e Volochínov (2012, p. 43.): “Estas formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social.”

Bronckart (1999/2003) denomina as formas estáveis de enunciado de gêneros de textos. O autor cita que a noção de texto nomeia “**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”. (BRONCKART 1999/2003, p. 71, grifo do autor).

A seleção de um gênero textual, segundo Bronckart (2006), acontece em uma situação de ação de linguagem na qual o agente que vai produzir um texto se encontra. No ISD, Bronckart (1999/2003) elabora um modelo de análise que considera a situação de ação de linguagem e a arquitetura interna dos textos.

Para Bronckart (1999/2003, p. 91), a situação de ação de linguagem é uma expressão que “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”. Nessa produção, mobilizam-se representações relacionadas aos três mundos, seja como contexto de produção ou seja como conteúdo temático.

“O **contexto de produção** pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” (BRONCKART, 1999/2003, p. 93, grifo do autor). São destacados dois conjuntos de fatores que podem exercer essa influência: um ligado ao mundo físico (lugar e momento de produção, emissor e receptor); outro ligado ao mundo social e ao subjetivo (lugar social, posição social do emissor e do receptor, objetivo).

Com relação à arquitetura textual, Bronckart (1999/2003) cita que há um nível mais profundo, na infraestrutura, o qual é constituído pelo plano geral do conteúdo temático, pelos tipos de discurso e por eventuais sequências.

Ao tratar da arquitetura textual, Bronckart (1999/2003) aborda também os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e os enunciativos (vozes e modalizações). Em se tratando da coesão verbal, é relevante apontar que ela é integrada por Bronckart (2008) à definição e descrição dos tipos de discurso.

Dentro do ISD, numa perspectiva mais didática, podem ser encontradas contribuições ao trabalho com gêneros textuais, como, por exemplo, a elaboração de modelos didáticos. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 81), “Num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas.” Ainda de acordo com esses pesquisadores, um modelo didático tem em resumo duas grandes características: a) constitui uma síntese que possui um objetivo prático, a fim de orientar as intervenções dos professores; b) aponta as dimensões ensináveis, que podem servir de orientação à concepção de variadas sequências didáticas.

### **Contribuições da Gramática do Design Visual**

Na pesquisa de doutorado, a análise centrou-se também no imagético, por isso a necessidade de buscar contribuições nos estudos realizados por Kress e van Leeuwen (1996/2006), que propõem a GDV. Os autores comentam que a gramática visual descreve o modo pelo qual os elementos representados combinam-se em enunciados visuais. Buscou-se apoio também na investigação realizada por Leal (2011), que, em sua tese de doutorado, ao

investigar o gênero textual *cartoon*, apresenta, em um modelo de análise, uma junção entre as teorias do ISD e da GDV.

Leal (2011) cita que a GDV caracteriza-se como um quadro-teórico, no interior da Semiótica Social, pretendendo analisar o texto partindo da compreensão do uso dos diversos modos semióticos, objetivando uma interpretação crítica de condutas ideológicas. Segundo Leal (2011, p. 176), para conseguir isso “[...] os autores Kress & van Leeuwen (1996/2006) retomam as três metafunções propostas por Halliday (1985), *interpessoal, ideacional e textual* e as aplicam às análises de textos multimodais [...]”(LEAL, 2011, p. 176, grifo da autora).

Conforme Leal (2011), a GDV analisa o texto multimodal, buscando estabelecer o tipo de relações que há entre os variados elementos que o constituem. E, segundo a autora, para realizar isso, [...] os autores consideram outras três (meta)funções distintas: *representacional, interacional e composicional*. (LEAL, 2011, p. 176, grifo da autora).

De acordo com Kress e van Leeuwen (1996/2006), a função representacional é referente aos recursos visuais usados para representar interações e relações conceituais entre pessoas, lugares e coisas apresentadas em imagens. Ainda de acordo com os autores, estruturas visuais de representação podem ser narrativas (mostrando, por exemplo, desdobramentos de ações e eventos, processos de mudança) ou conceituais (representam os participantes levando em conta sua essência mais generalizada, atemporal e mais ou menos estável e podem ser classificacional, analítica ou simbólica).

A função interacional, segundo Kress e van Leeuwen (1996/2006), está relacionada à interação que acontece entre produtor e o observador da imagem e a função composicional está ligada à maneira como os elementos representacionais e interativos estão relacionados e integrados em um todo significativo.

Em sua pesquisa, Leal (2011) propõe o modelo de análise Semiótico Sociointeracional, a partir do qual, com algumas adaptações, foi elaborado o “Quadro de Análise dos Anúncios Publicitários”, utilizado para a análise de cada anúncio do *corpus* da pesquisa de doutorado na qual está inserido este trabalho. Com base nessa análise foi construído o Modelo Didático do Gênero Anúncio Publicitário Digital. É relevante ainda acrescentar que Leal (2011), em sua investigação, focaliza também o contexto de recepção.

### Possibilidades de um trabalho com leitura

Serão agora expostas sugestões de atividades envolvendo leitura a partir do que foi apresentado no modelo didático elaborado na investigação de doutorado, o que será feito com algumas modificações. Os aspectos focalizados serão os relacionados à infraestrutura textual (verbal) e aos elementos representacionais (não verbal). Nessa abordagem, o contexto de produção e de recepção também precisarão ser mencionados. Abaixo está exposto um dos anúncios que compuseram o corpus da pesquisa, o qual será utilizado para exemplificar possibilidades de um trabalho com leitura.

### Anúncio publicitário C



Fonte: Disponível em: <<http://www.veja.abril.com.br>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

O anúncio acima evidenciado propicia um trabalho com linguagem envolvendo aspectos relacionadas a produtor, receptor, objetivos, suporte e conteúdos tratados no texto. A exploração desses elementos pode ocorrer através da proposição de questões como: a) Quem você imagina ser o responsável por esse anúncio?; b) Sabendo que o texto foi veiculado na internet, pense em um possível receptor para ele e depois faça uma descrição da pessoa imaginada; c) Faça um comentário sobre o objetivo do anúncio; d) A quem o produto divulgado pode interessar?

Outros assuntos que podem ser explorados neste anúncio são os referentes ao planejamento do conteúdo temático e aos tipos de discurso. Essa exploração pode ajudar a perceber como os conhecimentos estão organizados e semiotizados em um texto. Podem também ajudar a relacionar os elementos textuais à situação de ação de linguagem, numa busca pela construção do sentido textual. A abordagem sobre os tipos de discursos (no caso, a presença do discurso interativo) possibilita uma reflexão sobre o emprego de verbo e pronome para uma remissão ao interlocutor.

A exploração dos aspectos acima mencionados colabora na percepção de como o conteúdo de um anúncio pode ser exposto (de forma concisa, objetiva, por exemplo) para se atingir a persuasão.

Quanto ao não verbal, há a oportunidade de se abordar a representação de conteúdo temático por meio de estruturas conceituais classificacionais, representando os produtos em termos da classe a que pertencem. Essa reflexão pode auxiliar no entendimento da influência que certas marcas de produtos exercem por meio da divulgação de anúncios.

Dessa forma, com base em uma pesquisa de doutorado, são apontadas neste texto possibilidades do desenvolvimento de atividades envolvendo leitura, numa exploração de elementos verbais e não verbais. Assim, considera-se que a elaboração do modelo didático é relevante para a realização de um trabalho com gêneros textuais no ambiente escolar.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. In: **Texto ! Textes et cultures**, v. 13, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15- 61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

LEAL, Audria Albuquerque. **A organização textual do gênero *cartoon***: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos. 2011. Tese (Doutorado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

PEREIRA, Ângela Maria. **Anúncios publicitários divulgados na internet**: A elaboração do modelo didático como contribuição para o letramento escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press. 1984.

### Referência dos textos utilizados no corpus

Uol – O melhor conteúdo. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Uai. Disponível em: <<http://www.uai.com.br>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

Veja.com. Disponível em: <<http://www.veja.abril.com.br>>. Acesso em: 21 nov, 2014.

<<http://michaelis.uol.com.br>>

UOL – O melhor conteúdo. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

UOL – O melhor conteúdo. Disponível em: <<http://www.uol.com.br>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

Veja.com. Disponível em: <<http://www.veja.abril.com.br>>. Acesso em: 25. nov. 2014.

Dicionário Online – Dicionários Michaelis – UOL. Disponível em: <<http://www.michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

G1 – Disponível em: <<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2014/11/onibus-e-incendiado-dentro-de-termina-na-zona-leste-de-sp.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

Uai. Disponível em: <<http://uai.com.br>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

Aulete digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

# NAS DOBRAS DO (IM)POSSÍVEL: UMA FORMAÇÃO HUMANIZADORA DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

David da Silva Pereira<sup>1</sup>  
Jacqueline Lidiane de Souza Prais<sup>2</sup>

*A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.*

Mark Guinsburg *apud* António Nóvoa (1992)

Esta investigação busca explicar o processo de convergência possível entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos (DCN-EDH) – Parecer n.º. 08/2012 – CNE/CP e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente (inicial e continuada) para a Educação Básica (DCN-FDEB) – Parecer n.º. 01/2015 – CNE/CP. Trata-se de um processo intencional, cuja tessitura procura envolver os aspectos fundamentais pertinentes à construção do docente como um ser que participará, privilegiadamente, da constituição da formação de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, de idosos e, ao final, do ser humano.

## Contexto

Após a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, o Brasil vence um longo período ditatorial e ingressa, definitivamente, em um Estado Democrático de Direito. O fundamento desse Estado está disposto no art. 1.º. Da dessa Constituição Cidadã, em especial, no inciso III, por meio da dignidade da pessoa humana.

É esse valor fundamental que orienta toda a normatização legal e infralegal no território nacional e submete, inclusive, as normas anteriores por meio do fenômeno da recepção. Assim, diz-se das leis anteriores a 05 de outubro de 1988 que foram ou não recepcionadas pela Constituição. Em caso positivo, permanecem no ordenamento e produzem efeitos. Em caso negativo, perdem completamente o valor e a força normativa.

Pois bem, oito anos após a promulgação da Constituição foi sancionada a Lei Federal n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reformou profundamente o sistema de ensino brasileiro e instituiu dois níveis de ensino ou de educação escolar – o básico e o superior (art. 21, LDBEN).

O ensino básico foi organizado em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O ensino superior, da mesma forma, em graduação e pós-graduação. Cada um desses níveis comporta subdivisões ou seções, ora dada pela própria lei federal, ora pelos sistemas estaduais, distritais e municipais. Atualmente nesses níveis de Ensino todos os entes da Federação brasileira, conforme as competências e prioridades estabelecidas na própria Constituição da República (arts. 205 ao 214) e pela própria LDBEN (arts. 9.º. ao 18).

A docência da Educação Infantil e nos denominados Anos Iniciais do Ensino Fundamental é autorizada a aqueles que concluem o Curso Superior em Pedagogia ou o Normal Superior. A atividade do ensino é realizada nos Anos Finais da Educação Básica e no Ensino Médio por aqueles

---

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procopio, Paraná, Brasil. E-mail: [davidpereira@utfpr.edu.br](mailto:davidpereira@utfpr.edu.br).

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Londrina, Paraná, Brasil. E-mail: [jacklidiane@utfpr.edu.br](mailto:jacklidiane@utfpr.edu.br).

que obtiveram uma Licenciatura específica em um dos campos disciplinares... Matemática, Português, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, entre outras. Na Educação Superior, a docência é atividade própria dos especialistas, mestres e doutores. Trata-se de pessoas que obtiveram tais títulos acadêmicos em Cursos de Pós-Graduação. Assim, em síntese, leciona na Educação Básica aquele que cumpriu uma Graduação (primeira etapa da Educação Superior) e leciona em Cursos de Graduação da Educação Superior aqueles que cumpriram uma formação em Pós-Graduação (segunda etapa da Educação Superior).

Há outras especificações quanto à docência da Educação Superior, mas, ao que interessa a esta abordagem, não há diferença significativa posto que a formação oferecida aos docentes deve ocorrer em Graduação e em Pós-Graduação com vistas ao aprimoramento da prática do ensino.

Nesse contexto, interessa compreender os Pareceres do Conselho Nacional de Educação como coletâneas de informações relevantes que fundam a decisão de aprovação de espécies normativas que obrigam a todos os educadores – as resoluções. É por meio dessas resoluções que as Diretrizes Curriculares Nacionais passam de estudos às normas e, além de subsidiarem a compreensão histórica e presente dos temas que regulamentam, obrigam educadores e docentes quanto aos rumos a serem seguidos em cada localidade deste país.

É assim que um sistema de ensino complexo, com níveis e etapas distintas, exige formações também específicas para a docência em cada um desses segmentos.

Ao que interessa à compreensão de uma convergência entre as DCN-EDH e as DCN-FDEB, cabe lançar luzes sobre as duas etapas previstas nesses documentos como fundamentais à construção da prática docente: a formação inicial e a formação continuada.

Muito se escreve a respeito, mas a Resolução n. 01/2015 (BRASIL, 2015) pacificou as controvérsias ao estabelecer, em seu item II, intervalos de carga horária para cada uma das formações que se segue à Inicial voltada ao magistério. Nesse sentido, é continuada toda a formação que sucede a obtenção de uma licença para ensinar. A esse processo formativo se atribui o título de Formação Continuada.

Portanto, situadas as linhas gerais do sistema de ensino brasileiro e as exigências formativas para a docência em cada nível, é preciso reiterar que a Formação Inicial tem lugar nas escolas formadoras de docentes, principalmente as Instituições de Ensino Superior (IES), assim como a Formação Continuada ou em Serviços tem lugar privilegiado na escola.

Feita essa contextualização, passa-se à explicação da convergência como objeto de estudo e da metodologia empregada para a análise. Ao final, alguns elementos são anotados a título de possibilidades de compreensão dessa convergência entre formação humanizadora e humanização dos atores com vistas à profissionalização docente.

### **Convergência: movimento e profissionalização**

Procurar na leitura conjunta dos Pareceres n°. 08/2012 e n°. 01/2015 sobre as DCN do Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, uma possível convergência entre educação humanizadora e humanização profissional docente é um desafio para todos aqueles que ensinam e se preocupam com a dimensão libertária dessa formação.

Mais do que doutrinar ou disciplinar os corpos, como descreveu o Foucault de Vigiar e Punir, a dimensão do cuidado na docência exige outra compreensão da construção da relação professor-aluno no cotidiano escolar. Outra compreensão no sentido de que vá além do reproduzir, do transmitir, do disciplinar os corpos desde muito cedo.

A humanização pressupõe a construção de uma relação professor-aluno fundada na dignidade da pessoa humana em um processo de construção paulatina de um agir profissional voltado à construção da autonomia de crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos e, em

suma, todas as formas e possibilidades do humano. Tal abrangência está vinculada à compreensão ampla do processo educativo que compreende uma formação ao longo da vida e não apenas pontuada em determinado intervalo etário.

Ocorre fundamentalmente a partir da tomada de consciência, necessariamente do profissional, quanto à significação do seu agir e da necessidade de um cuidar que inicia consigo para, depois, poder voltar-se ao aluno como um sujeito e não um objeto de sua atuação. É nesse contexto que a EDH não é uma teoria ou um conjunto de conteúdos programáticos. Consiste, fundamentalmente, em um agir que desafia a prática costumeira, que provoca uma transformação no ser educador e naqueles que o rodeiam, desde os mais simples profissionais até às chefias educacionais, além de envolver, sobretudo, relações promotoras de encontros significativos e fecundos quanto à humanização.

António Nóvoa (1992), ao discutir a profissionalização docente já apontava essa preocupação com um novo agir do professor diante do seu cotidiano e dos seus desafios. O Foucault do “cuidado de si”, ainda que não diretamente, enfrentou a questão do necessário cuidado do sujeito consigo, não apenas na dimensão corporal, psíquica, mental, mas principalmente na dimensão atitudinal em relação ao outro.

O professor é, fundamentalmente, um cuidador. Mas não é apenas isso. É um cuidador que cultiva sonhos. Trata-se de uma capacidade humana – o sonhar – bem como o perseguir esses sonhos. Nesse sentido, humanizar-se e participar da humanização do outro compreende uma atividade que demanda disposição para estar junto, discutir caminhos possíveis, criar com o outro, entre outras possibilidades que potencializam o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos.

## **Materiais e metodologia**

Este processo investigativo faz uso de instrumentos normativos que se destinam a orientar a prática educacional realizada nas escolas de todo o país. É bom lembrar que a norma produzida pelo Conselho Nacional de Educação na forma de Resoluções não se constitui em referência, posto que é constituída a partir de inúmeros textos e de outras normas.

Nesse sentido, a Resolução depende de um documento anterior que a fundamenta e a constitui e que é denominado Parecer. Assim, é por meio da aprovação de um Parecer elaborado por um dos Conselheiros que uma Resolução é aprovada. Por isso, o esforço de análise foi centrado nos Pareceres que fundamentam, respectivamente, as DCN-EDH e as DCN-FDEB.

Assim, trata-se de uma análise documental com um fim específico que consiste em enxergar as convergências possíveis entre as DCN-EDH e da FDEB.

Para tanto, fez-se uso da hermenêutica como campo do conhecimento que se dispõe a compreender a finalidade profunda das normas. Apesar do Parecer não constituir em si uma norma, é o fundamento da Resolução e, portanto, para o fim estabelecido possibilita mais pistas a respeito da convergência possível.

## **Resultados e discussão**

Da análise dos Pareceres mencionados, verifica-se a preocupação expositiva quanto aos fundamentos e princípios, seguidos de uma discussão acerca da escola como o lugar de formação.

Esse é justamente um primeiro ponto de convergência entre a formação em EDH e a formação continuada da FDEB que consiste na identificação da escola como o lugar desses processos de aprimoramento profissional. Destaca-se que não é mais um lugar, mas o lugar que possibilita uma formação significativa, compartilhada, promotora de autonomia e de humanização.

Essa questão primeira é desenvolvida no Parecer n.º. 08/2012 no item 3 da parte I, que trata da “Escola como o lugar e o tempo da EDH”. No Parecer n.º. 01/2015, a questão é desenvolvida na parte 2 do documento, que estabelece as Diretrizes atuais para a formação docente, em especial, quanto á formação continuada. Mais uma vez, é a escola que recebe a atenção especial como esse lugar da formação, ainda mais a partir da conquista do 1/3 da jornada profissional em atividades remuneradas fora de sala de aula, entre as quais a formação. Há muito para construir nesse campo, pois implica em reorganizar a prática e também a compreensão desse lugar que é ao mesmo tempo educacional, mas que é para o docente o lugar do seu trabalho, da produção de um cuidado consigo e com o outro.

Tal perspectiva implica em desconstruir a escola como um lugar de reproduções e de transmissões do saber acumulado para uma instituição que produza e irradie saberes sobre si e sobre os seus sujeitos. Acima de tudo, a escola precisa se reconhecer como instituição que contribui para a autonomização dos sujeitos – compreendidos aí o professor, os gestores, os alunos e os familiares desses alunos. A escola precisa ser, nesse sentido, o lugar de cultivo dos sonhos e ter como protagonista a relação professor-aluno fundada em um respeito profundo ao ser humano e a uma busca contínua do descobrir-se para a vida e para a realização desses sonhos.

Nessa direção, o Parecer n.º. 08/2012 já previu que a EDH participe tanto da formação na Educação Básica quanto na Educação Superior, não apenas por meio de aulas e projetos, mas por atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração escolar e universitária. Quanto a essa expressão, em todo o tempo nesta investigação foi compreendida como uma escola, ou seja, o lugar de uma formação inicial docente e, também, um agente fundamental de apoio da formação continuada nas escolas de Educação Básica. Contudo, é preciso que também a Universidade passe por esse processo de transformação a partir da reflexão sobre a prática dos “formadores de formadores”.

Assim, a formação inicial e continuada efetivamente humanizadora prescinde de uma aproximação entre a escola e a universidade, entre a Educação Básica (lugar do trabalho docente) e a Educação Superior (como lugar da formação dos futuros docentes, mas também como um lugar de prática docente). Nessa perspectiva, ainda que por força da norma – as Resoluções n.º. 01/2012 e n.º. 02/2015 – impõem aos Cursos Superiores, e de modo especial às Licenciaturas, um ajuste dos Projetos Pedagógicos de Cursos com vistas a essa humanização da formação, já no processo da Formação Inicial, mas também por meio da Formação Continuada a partir de ações de ensino, extensão, pesquisa e administrativas.

### **Considerações finais**

Dessa forma, conclui-se este artigo com duas certezas:

A primeira é a de que a análise documental desses Pareceres revela uma convergência entre os propósitos da EDH e da FDEB quanto à humanização da prática docente e da construção da relação professor-aluno em escolas, mas que se inicia nos processos formativos Inicial, ainda nas IES, e se consolida na escola, por meio da Formação Continuada.

A segunda é a de que ainda há muito por compreender dessa leitura conjunta de Pareceres, aparentemente separados pelo tempo (2012-2015), mas que demandam um esforço profundo de docentes em atividades, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, ou seja, tanto de profissionais em formação quanto dos seus formadores.

Em síntese, a ideia de que a formação nunca é concluída contribui muito na perspectiva de um olhar para si, para cuidar de si e para promover o cuidado com o outro, o aluno, mas que pode ser ao mesmo tempo um professor.

Podem iluminar investigações futuras trabalhos e leituras como as de Ítalo Calvino sobre os Saberes para o Próximo Milênio (que é o atual), de Milton Santos sobre a Globalização e sua perversidade, de José Saramago, por meio de seu Ensaio sobre a Cegueira, além de leituras do campo dos Direitos Humanos, como as de Flávia Piovesan, que toma os direitos humanos como uma possibilidade de diálogo supranacional e efetivamente global. Tratam-se de possibilidades a continuar a explorar.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal n.º. 9.394**, sancionada em 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.º. 08**, homologado, despacho publicado em 30 de maio de 2012, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: CNE/CP, 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º. 01**, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação (Inicial e Continuada) Docente para a Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer n.º. 02**, homologado, despacho publicado em 25 de junho de 2015, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos**. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n.º. 02**, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – **Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação (Inicial e Continuada) Docente para a Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2014, 42. ed.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2007, 9. ed.

NÓVOA, A. “Formação de Professores e Formação Docente”. In: **Repositório da Universidade de Lisboa**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 20, abr. 2015.

# TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA: AMPLIANDO REPERTÓRIOS LEITORES

Glauce Maciel Barbosa Pereira<sup>1</sup>

## Introdução

Esse artigo está consubstanciado nas discussões realizadas através dos encontros de leitura que difundem a Tertúlia Literária Dialógica, promovidos pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB – por meio do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Pessoas Adultas - NPEEJA - CAMPUS XIII em Itaberaba – Bahia. Dessas atividades de leitura e ampliação de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos participam comunidade interna que incluem alunos das licenciaturas, funcionários da UNEB e comunidade externa que compreende alunos de outras IES – Instituições de Ensino superior - professores da Educação Básica da cidade de Itaberaba e demais agentes da educação que se preocupam com a formação de leitores, além de pesquisadores da área de leitura.

O Núcleo também atua como uma referência, sobretudo, para as atividades de pesquisa e extensão na área da Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, a Tertúlia Literária Dialógica, doravante TLD, surge como uma das ferramentas de acesso à leitura de obras clássicas também para os sujeitos que ainda não se fizeram leitores. Por este veio o NPEEJA tem proporcionado vários momentos de apresentação, discussão e aplicação da metodologia de estímulo ao hábito leitor, a TLD, que por sua vez tem servido também ao público contemplado como objeto de estudo na elaboração das demandas acadêmicas; a saber: trabalhos de conclusão de curso, atividades pedagógicas no período de realização dos estágios supervisionados e a prática docente nos espaços de promoção do conhecimento.

## Embasamento teórico

A TLD tem sua origem na escola de Pessoas Adultas La Verneda de Saint – Martí situada na cidade de Barcelona na Espanha. Seu advento está associado aos movimentos sociais que despontaram na Espanha logo após o franquismo (Ditadura de Franco) estando, assim, vinculada aos movimentos sociais desse país. E em 2002 essa metodologia eclode no Brasil e, inicialmente, é difundida pelo (NIASE), Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos (NIASE, 2003) que permanece apostando na sua eficiência para a formação do leitor literário. A TLD é uma metodologia considerada como uma atividade pedagógica e cultural que ocorre através da leitura de livros da literatura clássica universal. E que objetiva a interpretação dessas obras considerando o conhecimento de mundo dos sujeitos envolvidos em detrimento de uma interpretação condicionada ao que supostamente o autor quis dizer, desse modo desconsidera as análises críticas de teóricos da literatura e de críticos literários, esses tem seu lugar respeitado em outros contextos. Na esteira desse pensamento afirma Mello (2003, p. 450) que,

na tertúlia literária dialógica não se pretende descobrir nem analisar aquilo que o autor ou autora de uma determinada obra quer dizer em seus textos, mas, sim, promover uma reflexão e um diálogo a partir das diferentes e possíveis interpretações que derivam de um mesmo texto.

---

<sup>1</sup> Professora auxiliar da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Doutora em Educação pela Universidade de Salamanca – Espanha. E-mail: [glaucemaciel13@hotmail.com](mailto:glaucemaciel13@hotmail.com).

A TLD também compreendida como movimento pedagógico dialógico, por isso democrático, de formação leitora que promove a dilatação do repertório de conhecimentos dos sujeitos que se submetem a ela. Faz-se *mister* enfatizar que a TLD apresenta-se como um instrumento metodológico importante para a realização das práticas leitoras em vários cenários educacionais viabilizando as trocas de informações entre seus envolvidos além de estender o cabedal de conhecimentos dos participantes nas diversas ciências e sobre o mundo através da literatura clássica. Na esteira desse pensamento concordamos que não poderemos, enquanto educadores, reforçar a manutenção de uma metodologia de ensino que considera que detentor do saber é: “aquele que domina regras e conceitos e os ditam de cor, repetem teorias e reflexões dos outros, sem, porém formular sua própria opinião” (FEYMAN, 2003, p. 20). Portanto, deve-se reiterar não apenas a relevância da Literatura Clássica Universal para a humanidade, mas estimular um diálogo entre esta e outras produções clássicas universais balizadas numa metodologia de fomento à leitura de fruição; transcendendo ao simples ato de decodificar signos mas, sobretudo, de refletir sobre o texto lido com auxílio de um recurso dinâmico e cooperativo que se diferencia, na sua essência, das atividades pedagógicas de leitura realizadas sob égide do tradicionalismo. Destarte, a TLD “através da leitura e do diálogo igualitário transforma experiências pessoais em descobertas profundas e propicia a leitura crítica e reflexiva”. GIROTTO, (2007, p. 66).

É importante destacar que essa metodologia é realizada através de leituras partilhadas na formação de círculo em que podem participar qualquer pessoa independente de sua formação cultural. E durante a leitura e socialização das compreensões do texto, por parte dos membros participantes, conta-se também com a atuação de um moderador e um relator que possuem funções muito importantes; o primeiro administra a inscrição das falas dos membros garantindo a ordem das inferências socializadas por cada membro participante da tertúlia, enquanto o segundo as registra e ao final faz a leitura dessas memórias. A culminância dessa atividade se dá através da publicização das memórias da tertúlia no próprio grupo. Nesse seguimento, essa metodologia de estímulo à capacidade de compreensão leitora intenta estimular a apreensão dos diversos saberes, mobilizar a capacidade de aprendizagem dos sujeitos envolvidos reforçando a liberdade na construção de diversas interpretações sobre o texto lido, nesse sentido a TLD, configura-se como uma,

uma atividade gratuita, aberta, às pessoas de diferentes coletivos sociais e culturais, incluindo pessoas recém alfabetizadas. É espaço de diálogo igualitário e de transformação (pessoal e do entorno social mais próximo). Sua metodologia baseia-se na aprendizagem dialógica, forma de aprendizagem como a que desenvolveu Paulo Freire em sua vida e obra pelo mundo e com as pessoas. FLECHA & MELLO (2005, p. 1)

Cabe sublinhar que essa atividade de fomento à capacidade leitora pode ser realizada em qualquer espaço educativo e por qualquer agência de conhecimento. A metodologia TLD caracteriza-se como democrática, pois os sujeitos que a vivenciam não precisam ser alfabetizados para poder interagir com os demais integrantes. De acordo com Mello (*et al.*, 2004, p. 02) pode-se aplicar a TLD em grupos de pessoas de várias níveis de alfabetização: “[...] Atuamos junto a homens e mulheres de uma turma de EJA e de duas turmas da Universidade da Terceira Idade”. Os minicursos que ocorrem através das várias ações extensionistas realizadas pelo NPEEJA na UNEB, visam instrumentalizar sujeitos envolvidos com a democratização do saber que, por conseguinte, multiplicarão essa metodologia de prática leitora nos inúmeros cenários sociais dessacralizando as obras da literatura clássica universal, a TLD se ocupa de estimular a leitura e compreensão dessas obras proporcionando o diálogo

igualitário, fomentando o acesso aos vários conhecimentos e estimulando as diversas capacidades de aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

### **Trajectoria metodológica**

Essa investigação teve como principal objetivo salientar a necessidade de reavaliar as práticas leitoras utilizadas em sala de aula bem como implementar ações pedagógicas de estímulo ao hábito leitor ampliando o rol de saberes dos sujeitos participantes a partir da aplicação da TLD. Isto posto, essa investigação está caracterizada como pesquisa de campo alicerçada na abordagem qualitativa sendo essa a que mais se adequou ao propósito desse trabalho. Dessa forma, afirma Haguete (2005, p. 63) que,

os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.

Os dados coletados foram submetidos aos fundamentos da análise do conteúdo que por sua vez objetiva “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” CHIZZOTTI (2006, p. 98). Foi empregado como instrumento de coleta de dados um questionário com 15 (Quinze) perguntas das quais foram selecionadas 03 (Três), que dizem respeito às estratégias de estímulo à formação do hábito leitor aplicadas em sala de aula. Assim, selecionamos uma amostra de 10 (Dez) professores de Língua Portuguesa que lecionam em escolas públicas estaduais e municipais da cidade de Itaberaba. Os sujeitos dessa pesquisa serão aqui representados através da letra M acompanhada da numeração seqüenciada de M1 a M10. Logo, encontramos a relação entre os dados encontrados no campo empírico e as categorias alusivas a TLD. Face ao exposto, apresentaremos na sessão seguinte as discussões sobre as questões relativas a essa metodologia.

### **Evidências sobre a pesquisa**

Com base nas respostas do questionário aplicado aos professores, sujeitos dessa pesquisa, distinguimos 03 (três) questões por acreditarmos que poderão esclarecer como ocorrem as intervenções didáticas de estímulo à formação leitora em sala de aula. Dos 10 (Dez) informantes quando questionados se conheciam a TLD, 05 (Cinco) responderam que sim e os demais que ainda não tinham sido contemplados com essa vivência leitora. Os atores sociais que já participaram da TLD informaram que,

Foi bastante interessante conhecer a TLD, pois proporcionou um conhecimento sobre a mesma, sem contar as possibilidades de utilizá-la em sala de aula. (M1)

Achei interessante, algo que ajudaria bastante na educação atual. (M2)

Importante para a prática da leitura, bem como para seu desenvolvimento em sala de aula. (M3)

Muito bom. Inclusive fiquei muito satisfeita com mais esse conhecimento adquirido. (M4)

Sim, pois fiz parte de uma oficina na UNEB [...] e foi um momento grandioso, já que aprendi muito e coloquei em prática essa técnica que meus alunos adoram, pois participam por prazer. (M5)

Pautados nessas respostas pudemos depreender que as atividades de leitura empreendidas em sala de aula, através da TLD, podem estimular uma mudança significativa na postura dos sujeitos envolvidos. Pois conforme, as respostas dos informantes dessa pesquisa, a metodologia aqui sugerida contribui para desmistificar a falsa crença de que só poderá compreender e desler determinados temas os sujeitos que forem graduados culturalmente. Na esteira desse pensamento, afirma Girotto: “um muro cultural duramente colocado pelos discursos dominantes: que a Literatura Clássica Universal só pode ser lida por quem teve longa formação acadêmica” (2007, p. 67). Mas que esse muro tende a ser deslocado na medida em que a TLD comprova que o conhecimento pode ser construído e reconstruído através do diálogo igualitário encurtando as distâncias entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A outra questão aqui analisada foi: “Que atividades de leitura podem ser consideradas significativas no trabalho com a disciplina Língua Portuguesa? Dos 10 (Dez) informantes 05 (Cinco) responderam que,

As atividades que sejam contextualizadas e que possibilitem o aluno a ler e compreender os textos. (M2)

Oficina de textos, contação de história [...] mala literária, varal literário e etc. (M3)

Oficinas temáticas, preferencialmente, se os alunos tiverem a oportunidade de escolher o tema e o gênero. (M5)

Amostra de vídeos, leitura de contos e romances, mesa redonda, dramatizações, histórias em quadrinho, enfim, exploramos diferentes gêneros textuais. (M4)

Qualquer leitura é significativa principalmente na disciplina Língua Portuguesa. (M9)

Os informantes, conforme registro acima, reputam importante proporcionar algum tipo de estratégia leitora na sala de aula possibilitando o contato dos seus alunos com o mundo escrito, a fim de estimular o hábito de ler. Desse modo, inferimos que exista nesses informantes a consciência sobre a sua função como mediadores do conhecimento em prol da formação de uma competência leitora crítica dos seus alunos. A última questão selecionada para este texto foi que a versa sobre: “dificuldades de compreensão leitora dos textos pelos alunos”. As respostas de 04 (Quatro) informantes dos 10 (Dez) questionados apontam para a necessidade de uma sistematização das atividades de leitura que estão empreendendo em sala de aula e a adequação e atualização nas metodologias utilizadas nas atividades com a disciplina Língua Portuguesa. Desta maneira, acreditamos ser imprescindível uma avaliação mais apurada sobre a seleção dos textos que estão sendo trabalhados, já que as atividades leitoras aplicadas pelos informantes em suas salas de aula não estão contribuindo para despertar o interesse dos alunos pela leitura.

### **Considerações provisórias**

Com base nas informações analisadas, podemos inferir que empreender atividades de leitura sob à luz da metodologia TLD pode caracterizar-se em um atalho profícuo para formação de leitores ativos. Uma vez que alguns informantes afirmam que as atividades de estímulo à leitura que tradicionalmente aplicam nas aulas de Língua Portuguesa não tem alcançado o resultado esperado, corroborando, desse modo, com a nossa hipótese de que a metodologia Tertúlia Literária Dialógica pode ser a resposta viável para o aumento do número de leitores com a percepção ampliada sobre o mundo. Diante do exposto, sugerimos, então, a aplicação da TLD nas várias agências de fomento à cultura.

### **Referências**

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FEYNMAN, Richard. Estimulando a criatividade de nossos filhos. **Rev. Veja**, São Paulo, ed. 1826, ano 36, n. 43, p. 20 out. 2003.

FLECHA, Ramón; MELLO, Rosely Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. **Presente! Revista de educação**, ano 13, n. 48, Salvador, mar./2005 (p. 29-33).

GIROTTO, V. C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2007.

HAGUETE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MELLO, Roseli Rodrigues. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica, **Contrapontos** (UNIVALI), Itajuí, v. 3, n. 3, p. 449-457, 2003.

MELLO, Roseli Rodrigues et al. Tertúlia Literária Dialógica, **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte**, 2004.

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

Silvana Dias Cardoso Pereira<sup>1</sup>  
David da Silva Pereira<sup>2</sup>

*Minha vida, nossas vidas  
Formam um só diamante.  
Aprendi novas palavras  
e tornei outras mais belas.*

Carlos Drummond de Andrade

Este trabalho tem por objetivo apresentar alguns livros de literatura infantil por abordarem a temática dos Direitos Humanos. Pretende-se assinalar as aproximações entre os princípios da Educação em Direitos Humanos e uma prática humanizadora no contexto escolar por meio da leitura. Para isso considera-se o Parecer n. 08/2012 e a Resolução n. 01/2012 do CNE/CP, assim como o que consta do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) sobre o direito à vida e à convivência familiar, o acesso à educação, ao lazer e ao brincar. Esses instrumentos legais, juntamente com pesquisadores da literatura infantil, entre os quais Marisa Lajolo, Regina Zilbermann, Marcia Abreu e estudiosos do livro e sua materialidade do ponto de vista da História Cultural, dentre os quais Roger Chartier, amparam a análise do texto, ilustração e os aspectos materiais dos seguintes livros, dos quais apenas o último será mais detidamente analisado: Malala: a menina que queria ir para a escola (Companhia das Letrinhas, 2015) - sobre o direito à educação; A diaba e sua filha (Cosac Naify, 2011) – que traz os desafios da humanidade; A história de Júlia e sua sombra de menino (Scipione, 2010)– que traz questionamentos sobre a identidade; É tudo família (L&PM Editores, 2013) – com as atuais discussões em torno das visões de família; O nascimento de Celestine (Editora 34, 2014) – a amizade de um urso e um rato tratadas pela sensibilidade literária; Um outro país para Azzi (Pulo do Gato, 2012)– o olhar de uma menina em um país em situação de conflito; Mandela: o africano de todas as cores (Pequena Zahar, 2013) - que apresenta a biografia de Rolihlahla, mais conhecido como Nelson Mandela até se tornar um dos maiores símbolos de resistência, coragem e paz; O mundo no Black Power de Tayó (Peirópolis, 2013)– sobre a forma como uma menina negra de 6 anos se relaciona com os que a rodeiam e com suas raízes; Eloísa e os bichos (Pulo do Gato, 2013)– aborda o deslocamento, o respeito à diversidade e a recusa à intolerância. Por meio da análise desses livros indicados para o leitor infantil é possível disponibilizar ao professor subsídios para discussões em torno da Educação em Direitos Humanos (EDH) em suas práticas pedagógicas, permitindo aos sujeitos – crianças adquirir consciência dos seus direitos tendo a leitura – o centro de tudo – também como fim e meio.

Salem (1970) afirma que até meados do século XVII não existia uma literatura escrita como leitura para as crianças que considerasse aspectos específicos da infância, pois as crianças não eram diferenciadas dos adultos. Elas ouviam os mesmos contos que eram contados para adultos e pelos adultos. O gênero Literatura Infantil começa a se destacar da literatura geral no fim do século XVII e durante o século XVIII na França, e este surgimento durante a Idade Moderna deu-se devido ao aparecimento de uma nova concepção de família burguesa, assim,

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: [silvana@unicamp.br](mailto:silvana@unicamp.br).

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. E-mail: [davidpereira@utfpr.br](mailto:davidpereira@utfpr.br).

um modelo de família no qual cabia ao pai amparo econômico e à mãe a administração da vida doméstica particular. Essa nova concepção familiar habilita um modelo no qual é imprescindível colocar em primeiro lugar a criança como beneficiária desse compromisso, impondo assim a preservação da infância como valor e objetivo de vida. Deste modo, segundo Lajolo e Zilberman (1991) a criança passa a deter um novo papel na sociedade, motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria) de que ela é destinatária (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 17). Este novo paradigma para a infância, que trata a criança como um indivíduo que merece uma consideração especial, trouxe, segundo Zilberman (2003) maior união familiar, mas também meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, tem uma missão bem específica a cumprir (ZILBERMAN, 2003 p. 15) A escola, que não era obrigatória e nem mesmo considerada necessária até o século XVIII, foi aos poucos, amparada pela legislação, transformada em uma instituição de frequência obrigatória às crianças, a fim de participar na estabilização da ideologia burguesa, que conforme Zilberman (2003) é baseada no conceito de estrutura unifamiliar privada, desvinculada de compromissos mais estreitos com o grupo social e dedicada à preservação dos filhos, do afeto interno, e de sua intimidade. Com a obrigatoriedade da escolarização surgem, conforme Lajolo e Zilberman (1991), os primeiros textos e livros destinados à criança pela necessidade de uma literatura que contribuísse na formação da criança como indivíduo integrante de uma sociedade. Neste contexto a Literatura Infantil foi se aprimorando para fins pedagógicos com o objetivo de condicionar a criança a valores morais e sociais, proporcionado a partir daí uma estreita ligação entre educação e Literatura Infantil. Assim sendo, a partir do surgimento no final do século XVII dos primeiros livros destinados às crianças, os quais tinham o objetivo inicial de transmitir aspectos morais, didáticos e criar hábitos, foram se modificando com o passar dos tempos, por uma Literatura que atua como agente de formação e ao mesmo tempo com o fim de recrear seus pequenos leitores, propiciando uma nova visão da realidade juntamente com diversão e lazer, e ainda sendo marcada por ter ilustres escritores.

É nessa nova conformação que os livros para a infância ganham em qualidade e variedade, o que impulsiona iniciativas editoriais com uma ampla aceitação mercadológica. Os catálogos das editoras, em sua maioria, são ricos em ofertas de livros infantis para todas as faixas etárias. Como forma de tirar um proveito positivo das indicações de leitura das editoras por meio de profissionais da educação é que pensou-se em analisar alguns títulos voltados para os Direitos Humanos à luz de textos normativos da área.

Em função dos limites de espaço próprios do tipo de texto a ser produzido, não será possível a análise de todos os livros indicados na introdução. Dessa forma, propõe-se a análise mais detida de um deles, a saber *Eloísa e os bichos* (Pulo do Gato, 2013) dos autores Jairo Buitrago e Rafael Yockteng – que aborda o deslocamento, o respeito à diversidade e a recusa à intolerância. Essa escolha deve-se ao encontro, nesse texto, das memórias de texto lido no livro de Graciliano Ramos *A terra dos meninos pelados*, com primeira edição publicada em 1939:

“Havia um menino diferente dos outros meninos. Tinha o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada. Os vizinhos mangavam dele e gritavam:  
– Ô pelado!

Tanto gritaram que ele se acostumou, achou o apelido certo, deu para se assinar a carvão nas paredes: Dr. Raimundo Pelado. Era de bom gênio e não se zangava; mas os garotos dos arredores fugiam ao vê-lo, escondiam-se por detrás das árvores da rua, mudavam a voz e perguntavam que fim tinham levado os cabelos dele.

Não tendo com quem entender-se, Raimundo Pelado falava só, e os outros pensavam que ele estava malucando.

Estava nada! Conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipurun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul.“ (RAMOS, 1939, 4)

O livro conta sobre Raimundo, menino com a cabeça raspada e olhos de cores diferentes, um azul e outro, preto. Essas suas características o fazem sentir-se discriminado, inferior em relação às outras crianças. Isso muda no dia em que, como mágica, chega a um lugar chamado Tatipurun, onde encontra seus iguais. Todos tinham a cabeça raspada e um olho de cada cor. Esse lugar dá a ele também o seu lugar e quando volta para sua casa em Cambacará está empoderado o suficiente para enfrentar situações adversas.

Esse encontro de memórias de um livro infantil lançado em 1939 com um livro infantil lançado em 2013 e a possibilidade de vislumbrá-los pelo viés dos Direitos Humanos constitui-se como um lugar de empoderamento a ser compartilhado. Eloisa, assim como Raimundo, é uma menina que se sente estranha ao mudar-se para um lugar diferente do qual ela não se sentia parte. Nesse lugar, ela ia para a escola e se via como um bicho estranho, inábil para as tarefas, a mais baixinha da fila, sem companhia na hora do recreio, perdida na imensa cidade em que, aos poucos começa a se integrar e conhecer, começando a fazer amizades, brincadeiras sem, no entanto, deixar as memórias do que ficou para trás. Por fim, consegue perceber que nesse lugar, embora não o seu de nascimento, é nele que aprende a viver.

Por meio da sensibilidade que a literatura é capaz de provocar, é possível a vinculação do texto literário com os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) como também com a intenção pedagógica por meio de uma prática humanizadora no contexto escolar.

A questão em foco é a análise da convergência entre os princípios da EDH (Educação para os Direitos Humanos) como explicitação de intenções e prática humanizadoras no processo de ensino e aprendizagem de forma a abordar claramente aspectos da vida humana com naturalidade, tratando igualmente as igualdades e desigualmente as desigualdades. Nesse sentido, a escolha dos livros a serem lidos, a abordagem dos temas neles contidos de forma honesta e clara em sua relação com questões humanas, o aprendizado e prática de forma a envolver todos os atores do contexto escolar podem sim ter como escopo a melhor compreensão das diferenças e o estímulo ao respeito mútuo sem deixar de lado a apreciação estética e o gosto pela leitura desde bem cedo. Isso porque *Eloísa e os bichos*, por exemplo, é livro de literatura infantil em que prepondera as imagens, podendo ser lido nas séries iniciais da educação básica e, dada sua qualidade, nada impede que possa também ser lido por adultos. Em verdade, essa classificação de livro de literatura infantil, a meu ver, serve apenas como indicador e não como limitador das possibilidades de leitura.

A junção de leitura e Direitos Humanos acompanha uma preocupação retomada pela educação brasileira a partir dos anos 2000 para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. Desse modo, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Educação implementou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) com vista a efetivar o compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Acrescenta-se a esse processo:

[...] a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à

diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11).

A educação, e com ela a atenção para a leitura no ambiente escolar como lugar e tempo para a educação em direitos humanos, faz parte de uma formação humanizadora, preconizada em documentos como o Parecer nº. 08/2012 – CNE/CP e a Resolução nº. 01/2012 – CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Esses documentos em companhia da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases, são unânimes na coroação de princípios que colocam o ensino referente à dignidade da pessoa humana, igualdade nas condições de acesso e permanência na escola como fundamentais.

Ao se criar no ambiente escolar condições de leitura de textos que sensivelmente tratam desses temas e tantos outros afeitos à humanidade e o cuidado que cada ser humano precisa ter em suas necessidades e conflitos, com certeza cumpre-se a necessária diretriz educacional e, mais, dá-se a oportunidade de formação para a escolha e para a vida social sadia, propiciando a cada um a ocupação de seus espaços sem desprezar o espaço do outro, a compreensão de que aceitar e conviver bem com o diferente também é pensar uma sociedade mais tolerante em que o ambiente escolar ou qualquer outro ambiente, podem ser compartilhados com diálogo, atenção e cuidados mútuos.

No entanto, sabe-se e é destacado no próprio Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP que “ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional, [...]” (BRASIL, 2012a, p. 16), o que confirma que só pela prática e reafirmação contínua de tais princípios é que os mesmos se tornarão efetivos. Nessa brava e intransigente luta, a literatura infantil tem papel primordial, não só pelos resultados que pode impulsionar de forma imediata, como também pelas sementes que se tornarão frutos.

## Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**, Gostosuras e Bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Parecer nº 08/ 2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 01/2012**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10889&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid)>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CARVALHO, B. **Literatura Infantil**: estudos. São Paulo: Lotus, s. d.

COELHO, N. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

LAJOLO, M; ZILBERMAN R. **Literatura Infantil Brasileira**: História e Histórias. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1991.

RAMOS, G. **A terra dos meninos pelados**. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SALEM, N. **História da Literatura Infantil**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

ZILBERMAN, R. **Literatura Infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# UMA NARRATIVA SOBRE AVALIAÇÃO EXTENSIVA: CERCEAMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Valda Inês Fontenele Pessoa<sup>1</sup>

Rossilene Brasil Muniz<sup>2</sup>

Este artigo apresenta parte das discussões de uma pesquisa em andamento, denominada Currículo e avaliação externa: circunscrição do trabalho docente. Tem como objetivo detectar, descrever e analisar aspectos das escolhas e das práticas dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, de escolas do município de Rio Branco – Acre, no advento das políticas públicas de avaliação extensiva. O critério de seleção das escolas foi estabelecido pelo alto coeficiente que apresentam, alcançados por meio de testes estandardizados, considerado indicativo de qualidade que as classificam como escolas que realizam bom trabalho. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada junto aos professores e a equipe gestora dessas escolas. Para a produção do presente artigo, realizamos um recorte dos dados coletados em uma importante escola do município. Neste texto, apresentamos as principais características das políticas de avaliação implementadas pelo Ministério de Educação brasileira e pela Secretaria de Estado de Educação e os consequentes reducionismos que acarretam ao currículo e ao trabalho docente realizado nas escolas.

Nas pegadas de Evangelista (2012), entendemos que para a compreensão dos desdobramentos da política de avaliação extensiva na escola é indispensável levar em consideração o professor e suas ações nesse contexto, uma vez que tal política o instrumentaliza com um aparato julgado o mais coerente e inevitável para o suposto sucesso escolar. Assim, ao analisarmos os achados, nos colocamos epistemologicamente próximo da vertente que toma como ponto a perspectiva histórica do campo da formação de professores, suas práticas de atuação e seus desenhos. Nesse sentido, resgatamos produções teóricas que discutem os desdobramentos históricos da docência no Brasil e sobre avaliação extensiva, construídas por pensadores brasileiros e estrangeiros.

## As pegadas da avaliação extensiva e o trabalho docente

Nos anos noventa, cumprindo uma agenda globalmente estruturada, o governo de Fernando Henrique Cardoso, acelera o processo de reformas no Estado brasileiro, em todos os âmbitos, nas quais o principal motor é o ajuste fiscal e a redução do tamanho da máquina estatal. Nos governos do Partido dos Trabalhadores tais políticas não sofreram substancialmente discontinuidades do anterior. No que se refere à educação, os dois governos fizeram opção por uma política educacional reducionista, ao sabor da agenda bancomundialista (Leher, 2010).

Nesse panorama, articulada a outras políticas da área, a avaliação extensiva alça a patamar superior de importância. De coadjuvante do processo, passa a deter prestígio nunca antes visto no contexto da gestão pública educacional, assumindo a centralidade nas políticas educacionais. É construído um aparato em torno da eficácia do serviço de avaliação que a torna a mola propulsora da reorganização da escola e principalmente do trabalho docente. Periodicamente são aplicados instrumentos avaliativos em profusão, para monitorar os aspectos de interesse e que estão circunscritos a determinantes externos, oriundos de organismos internacionais. De forma geral, esse

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Currículo; Professora da Universidade Federal do Acre, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e identidade e aos Cursos de Licenciatura de Pedagogia e Letras: Português.

<sup>2</sup> Doutora em Didática em Línguas; Professora da Universidade Federal do Acre, vinculada aos Cursos de Licenciatura de Pedagogia e Letras: Português. *E-mail:* [rossilenem@bol.com.br](mailto:rossilenem@bol.com.br).

modelo vem sendo implementado em toda a América Latina, tendo como objetivo central manter formas eficazes de controle dos processos da educação institucionalizada e assim atender aos novos patamares de desenvolvimento da economia de mercado.

É determinado para o âmbito das escolas o que ensinar (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC); o como ensinar (manuais metodológicos construídos fora da escola) e onde se pretende chegar (objetivos também construídos externamente à escola), aumentando as dificuldades para a construção de outras possibilidades pedagógicas e assim propiciar a autonomia de seus docentes. É importante ressaltar que no Brasil das últimas décadas, foi alcançado índices bastante significativos de acesso ao ensino fundamental a diferentes grupos socioculturais, principalmente nas séries iniciais. Indiscutivelmente, avançamos muito no que se refere ao ingresso na escola. No entanto, esse ingresso traz uma complexidade maior para a organização da escola e para as ações dos seus professores.

A complexidade a ser enfrentada fica mais intensificada, quanto maior for a rigidez do currículo diante da diversidade de sujeitos que adentram o espaço escolar. Se a ideia de currículo nacional já o enrijece, em conjunto com a avaliação extensiva favorece o seu reducionismo e o cerceamento do trabalho docente. Restringe basicamente o currículo às áreas da matemática e língua portuguesa, que é o alvo da avaliação, e as possibilidades de ações dos professores ficam mais restritas.

Na ânsia por controle, um espectro é edificado para produzir a imagem de liberdade e autonomia nos profissionais e conseqüentemente os façam se enxergarem como autores de suas ações. O discurso do conjunto das políticas educacionais é construído pautados em signos do imaginário educacional, em que seus significantes demarcam flexibilização, abertura, descentralização, protagonismo. Apesar da terminologia que enfeita tais discursos, o cotidiano do trabalho docente é de fato definido pelos parâmetros, diretrizes e principalmente pelas metas que precisam alcançar para a sua escola ser considerada de boa qualidade. De acordo com uma professora e uma coordenadora pedagógica, ao serem questionadas sobre o que orienta o trabalho escolar dizem:

a meta a ser atingida pela escola na próxima avaliação é oito e o que orienta o nosso trabalho são os planos de ensino orientado pela secretaria que estão de acordo com os PCN's; Temos apoio pedagógico em leitura, interpretação textual e produção textual; apoio pedagógico em matemática, campo aditivo e multiplicativo (professora);

Independente de ser ano de avaliação, estamos sempre trabalhando em cima dos conteúdos e habilidades previstas para as séries. Estamos sempre com esses dois focos e pretendemos atingir oito no próximo IDEB. Se os alunos forem bem no ano que não vai ter avaliação do IDEB, conseqüentemente no ano de avaliação do IDEB eles se sairão melhor, uma vez que já vem sendo trabalhado normalmente nos anos anteriores, seguindo a rotina normal. Nós seguimos um planejamento e cada série tem sua orientação através dos COCs<sup>3</sup> e PCNs. Tudo o que fazemos está baseado em cima dessas orientações pedagógicas, nós não podemos fugir daquilo alí, até mesmo quando eles mandam sugestões vem para cada turma e essas orientações são o ponto de partida, tanto na língua portuguesa como na matemática, [...] eles mandam uma planilha que tem que ser preenchida informando em que hipótese cada

<sup>3</sup> Cadernos de Orientação Curricular: Manual de orientação metodológica que vem determinado passos detalhados que devem ser seguidos em cada série. Para cada série há um caderno. Tais materiais foram produzidos por empresa de domicílio fora do estado do Acre, contratada para a produção de material pedagógico e formação continuada dos professores.

aluno se encontra e a partir daí eles fazem todo o estudo e encaminham para a escola. Sentamos e discutimos o que está sendo feito e o que está faltando para que tal aluno que não adquiriu determinada habilidade. (coordenadora pedagógica)

Como se observa no teor das falas transcritas, os grupos de profissionais da escola, essencialmente os docentes e equipes gestoras, são impulsionados a trabalhar baseados em resultados expressos em coeficientes estatísticos, fornecidos sistematicamente em períodos determinados, objetivamente extraídos do que resultou das avaliações externas. Segundo Ball (2002), essa é uma estratégia tecnológica que combina partes de um todo, eficaz em provocar nos sujeitos que copõem essa totalidade comportamentos competitivos entre eles e entre instituições. As metas ao serem propostas mobilizam os sujeitos na direção da consecução das melhores posições no *ranking* de “qualidade” institucional. Diante dessa situação, o que fica mais destacado é o resultado objetivo que precisam alcançar e o caminho único para atingi-lo, emanados de fora da escola. Recorrentemente, tal caminho é incongruente com as diversas necessidades formativas dos alunos e mais ainda, com a qualidade a qual defendem.

A análise da avaliação extensiva ganha robustez quando articulamos os dispositivos de controle conjuntamente, conectando com as ferramentas discursivas que são produzidas em seu entorno, afirmando a “qualidade” da educação. Os elementos de controle dessa totalidade ao serem conjugados, vem à tona os maiores interesses, camuflados com o discurso da tão almejada qualidade educacional. Os dizeres que geram os seus discursos são extraídos engenhosamente do rol de importantes saberes que constituem a escolarização, historicamente plasmados no chão em que se dão as experiências de seus profissionais, na busca da sonhada qualidade educacional para todos indistintamente. Ao tomarem para si conceitos desse âmbito lhes dão outros significados, formatando um todo coerente, inspirador de credibilidade. Assim, demonstrando as características do escopo das avaliações extensivas, articulamos essa política ao que resulta no currículo vivo da sala de aula e das ações docentes.

Tomando as análises realizada por Cunha (2013) sobre os desenhos da formação e atuação docente no Brasil e as falas das duas personagens descritas acima, observamos o quanto a perspectiva da racionalidade essencialmente técnica, portadora de pressupostos de produtividade e de controle, tem sido priorizada no âmbito das políticas e conseqüentemente do fazer dos profissionais da escola. Não é pertinente a tais políticas enxergar os professores como sujeitos constituídos de múltiplas dimensões e que se fazem profissionais em espaços culturais e humanos, imersos em estruturas de poder. Não é congruente, uma vez que quanto mais amplo e diversificado for o universo de saberes dos professores, menos se submeterão a padronização, a monitoramentos, a pensamentos únicos para determinar o seu fazer no cotidiano educacional. Suas práticas serão mediadas pelo seu potencial criativo e pelas necessidades formativas a partir dos ritmos e diferenças socioculturais dos que vivem o processo. Assim, não há espaço para ingenuidade a esse respeito. Práticas criativas não são oportunas aos seus interesses, embora discurssem sobre a viabilidade de tais ações. Dentro do quadro instaurado, no qual o currículo vivo se apresenta rígido e reduzido à língua portuguesa e matemática, sob os imperativos da avaliação extensiva, não há lugar para uma prática mediada pela criatividade docente.

## Referências

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga-Portugal, v. 15, n. 2, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set., 2013.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. **Anais do XVI ENDIPE**, Campinas: Junqueira & Martins Editores, 2012.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. RJ: Garamond, 2010, p. 369-412.

## ARTE DA ILUMINURA E CULTURA VISUAL NO ISLÃ IRANIANO

Alan Victor Pimenta<sup>1</sup>

Neste texto consideramos elementos da visão e da linguagem visual como processos artísticos e históricos em constante construção e modificação dos estilos de representação, mas também dos movimentos da educação estética e cultural. Entendemos que as mudanças nos modelos de representação visual, como a radical transformação nos padrões da linguagem imagética medieval pela perspectiva renascentista, por exemplo, correspondem conjuntamente à adoção de diferentes posturas visuais por parte do observador. Este conjunto de técnicas de visão que atua pedagogicamente sobre os observadores constitui parte do meio comum ao qual nos referimos como cultura visual.

Indicaremos possibilidades de ver, no folio “O Banho de Shirin” (WELCH, 1976, p. 83), distintos processos e dispositivos corporais da visão que iluminem nossa compreensão sobre a arte da iluminura persa do século XV, evidenciando a imersão de nossos corpos como sujeitos de uma concepção *clássica* de visualidade – organizadora de uma linguagem hegemônica do visual. Propomos uma busca, entre as técnicas de representação, por indicações da linguagem *imaginal* da filosofia mística dos persas, configurada em modos de ver, sentir e inspirar sensibilidades por meio dos planos de composição da imagem.

### A imagem

Como observadores habituados aos modelos renascentistas de conceber a visão e o observante, as iluminuras nos apontam elementos de inevitável estranhamento com relação aos modernos regimes de visão. A ruptura representada pela consolidação da perspectiva clássica na era moderna significou mais do que uma simples mudança na aparência das imagens e das obras de arte, ou nas convenções de representação. Esta mudança foi inseparável de “uma vasta reorganização do conhecimento e das práticas sociais que, de inúmeras maneiras, modificam as capacidades produtivas, cognitivas e desejantes do sujeito humano” (CRARY, 2012, p. 13).

---

<sup>1</sup> E-mail: [russo333@hotmail.com](mailto:russo333@hotmail.com).



Fonte: PLATE 25, folio 53 verso; *Shirin Bathing* (WELCH: 1976, p. 83)

Inicialmente, pensemos sobre a ideia de imagens em *iluminura*, as também chamadas *miniaturas persas*. Não se trata de imagens criadas para acompanhamento direto do conteúdo dos textos, escritos por Nizami no século XII. Esta forma de representação visual que produz imagens diretamente associadas ao texto é muito comum nas ilustrações modernas, mas a ação das iluminuras sobre o leitor observador tende mais a ‘lançar luzes’ sobre o texto do que a pretender reproduzir um sentido dominante de ilustração sobre o que se lê. Aos olhos, o sentido sugerido pelas imagens não se subordina àquele dado pelo texto nem o do texto permanece limitado pela ação impressionante das imagens.

A imagem acima foi atribuída ao sultão Muhammad (1495-1522) da Escola Safávida de Tabriz. Ele trabalhou diretamente para o Xá Ismail, de inclinação herética associada ao sufismo. Esta heterodoxia definiu o ritmo de suas primeiras miniaturas, pelo forte apelo cromático sob o qual figuravam homens de face grotesca, nos quais os efeitos do vinho se misturavam ao êxtase divino. A iluminação do “Banho de Shirin”, no entanto, corresponde ao momento subsequente de conversão do Xá à ortodoxia. Sultão Muhammad se ajusta a esta mudança no *ethos* da dinastia Safávida, mas as potências Sufis permanecem em modos de representação técnica, além da sugestão de novas posturas de observação. Esta imagem compõe com o *Khamza* (Quinteto) de Nizami, com iluminuras de tonalidades mais naturalistas e formas sutis, mas cuja força visionária permanece, com mais intensidade até, nos excessos de tonalidade das rochas, divisão de quadrantes, posicionamento da luz e curvatura dos troncos das árvores (WELCH: 1976, p. 22).

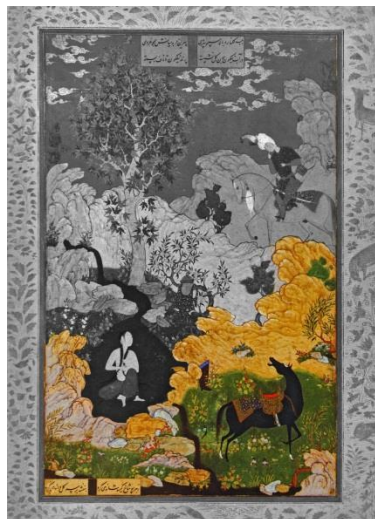
### A linguagem do corpo que vê

Observemos a variação das cores. A vegetação verde, as rochas amarelas e cinzas, e também as de tom verde-claro. Este conjunto compõe faixas diagonais de tonalidade que organizam a prancha de pintura em dimensões espaciais. O atravessamento destas faixas sugere aos olhos a sensação de profundidade de campo, ainda que seja bastante diferente da profundidade *clássica*. Observemos como o contraste entre estes tons, de gamas cromáticas tão próximas, insinua movimentos de volume e contribui com a impressão de relevo. Quando passamos os olhos por esta variação, a distinção tonal disposta diagonalmente já é suficiente para fazer uma das cores *avançar* e outra *recuar*, avolumando a sensação de campo visual.

Mas este *distanciamento* em profundidade, a pesar da sensação de volume, permanece inalterado, frontal, sem perspectiva, porque o tamanho dos personagens distribuídos no espaço é constante e não diminui conforme seu “distanciamento” com relação ao *primeiro plano*. Ao mesmo tempo em que a variação cromática parece dilatar o espaço, a dimensão das figuras – Shirin, Khosrow e os cavalos – faz com que os olhos do observador devolvam à imagem sua compressão de miniatura, como se nela houvesse apenas o plano frontal, à maneira das iluminuras medievais.

Este jogo visual que mobiliza diferentes sensações e direcionamentos no interior do espectador cria também certa indistinção na orientação cardinal, sendo conjuntamente possíveis as sensações de *subida* e de *descida* no relevo representado. Há uma alternância, ou melhor, uma indistinção entre o “primeiro” e o “último” plano e podemos condicionar os olhos a sentir que a parte de montanha que traz Khosrow em seu cavalo seja mais alta com relação àquele espaço no qual Shirin se banha. Mas também podemos começar a ver esta cena a partir do banho, e organizar nossas sensações sobre este quadrante da imagem como mais alto com relação ao rei, na medida em que a montanha desce e se precipita em um penhasco.

O conjunto de imagens a seguir tenta dinamizar, em linguagem visual, estes dois modos de visão.



Voltando a uma visão geral da iluminura, temos uma imagem cujas partes são tensionadas uma em relação à outra. Este dispositivo visual produz diferentes movimentos de visão, os olhos acompanham simultaneamente diferentes planos sobrepostos. Então permanecemos impassíveis diante da cena, desta cena dinâmica que organiza planos de profundidade e ao mesmo tempo nega esta sensação pela invariabilidade dos elementos de cena. Todos os tempos e espaços da imagem são forçados ao “primeiro plano” coexistindo *profundidade e frontalidade* em uma mesma imagem.

Esta mesma variabilidade cria dificuldades na classificação dos acontecimentos segundo uma ordem cronológica de narrativa. Se todas as partes têm igualdade de importância visual e tendem a se sobressair com relação umas às outras, elas são, ao mesmo tempo, diluídas no conjunto totalizante da imagem. Disposta com este aspecto de pequenos espaços ao mesmo tempo organizados em si e em relação ao todo, a iluminura tensiona a relação espacial das proporções naturalistas. Cada quadrante emprega um ponto de fuga próprio, demandando um ponto de vista distinto e ao mesmo tempo, englobando os diferentes quadrantes em uma dinâmica geral de visão.

A disposição da luz também contribui com este processo: cada quadrante obedece a um direcionamento diferente de iluminação, pressupondo diferentes fontes, ou uma fonte onipresente de luz, ou, ainda, sugerindo a sensação de que os personagens da cena possuam luz própria, uma luz que deles emana e que ao se espalhar os integra ao ambiente.

É possível que por este movimento as formas das iluminuras persas não correspondam exatamente às dimensões materiais do que representam. A figura gravada não replica as características naturais do objeto, ela funciona como indicação simbólica do lugar ocupado por ele. Daí a importância dada ao espaço circundante e à ausência de hierarquia visual entre os demais elementos da imagem.

Quando os olhos passam pela imagem, as linhas e tons, cores e sobre-tons desconstroem nosso naturalismo corporal, criado em um processo de séculos de educação visual. A sensação de suspensão na ordem dos sentidos, de inconclusão a respeito do início, meio e fim da história iluminada põe ao observador questões acerca de si. Aquele que vê é devolvido ao próprio corpo e o sentido geral da imagem confunde elementos da história narrada aos da história de quem vê.

Se há um tempo disposto nesta organização espacial, seria ele sinuoso, um tempo em meandros de relação entre as diferentes partes da história iluminada. Observar a imagem sem que estejamos presos a uma relação de causa e consequência no interior da cena significa assumir que a qualidade das ações dos personagens será construída pelo caminho que os olhos percorrerem: o assunto imagético se desenvolvendo na *relação* com o espectador. O sentido da visão constitui, então, algo de **experiência elaborada no ato**.

### **Dos sentidos da sensibilidade da imagem**

Do poema de Nizami, sabemos que a princesa Shirin se banhava no riacho quando foi surpreendida pelo rei. Khosrow havia enviado a ela um retrato seu, através de seu amigo Shapur. Shirin dá sinais de inspiração amorosa e isto basta para que o rei vá ao seu encontro. Ao mesmo tempo, a princesa parte em busca do amado. A cena desta imagem é do momento em que o rei acidentalmente encontra a princesa enquanto ela se banha. Isolando a imagem de nosso conhecimento sobre a sequência desta história de amor, não seria possível identificar visualmente a ordem dos acontecimentos. E algo de sublime acontece na visão da cena. Se não há um tempo que ordene ações, mas um tempo estático, a sensação que permanece é a de suspensão e êxtase. A sensibilidade criada por este tempo em potência, que suspende as intenções de movimento e desarma as indicações do espectador é a do *tempo do encontro no desencontro* a sensação de *transe e fruição do amor*.

Os limites do tempo irrompidos pela sensação poética da história narrada por Nizami, o tempo do amor e de seus raios, ganha expressão formal pela suspensão dos sentidos, no impassível movimento que se volatiliza; que não é alcançado desta mesma maneira na leitura do texto, mas é criado pelos olhos espectadores em trânsito por esta imagem de espaços flutuantes.

A imagem tensiona a linguagem, ensina modos de ver e sentir.

### O entre-mundo de imagens e ideias

Outros caminhos de observação são possíveis. Os olhos podem percorrer rumos diversos, passear pela imagem e retornem ao ponto de partida por diversas vezes. É possível transitar em espiral, do centro às bordas ou ao contrário. Ou partir da flecha direta de entreolhares dos dois. Qualquer que seja a forma desenhada pelos olhos sobre a imagem, sentidos serão produzidos, sensações serão trocadas, sensibilidades afloradas.

O olhar, ao transitar pela imagem iluminada desenvolve enredos e atualizaria constantemente o significado de cada lugar, de cada cena vista. Dá às partes ou ao todo novos sentidos a cada vez que retornam àquela parte da imagem. Quando nos posicionamos diante da imagem, ver não é algo restrito à observação de recursos estilísticos e formais. O que acontece é a construção de uma postura singular do observador, que tende a criar certas disposições de espírito. Ver é algo que também se realiza de dentro para fora.

Existe um conceito elaborado pelo orientalista Henry Corbin que nos ajuda na compreensão desta dinâmica: o *mundo imaginal*. Mais do que uma definição, este modo de percepção caracteriza sob um mesmo plano de entendimento as dimensões do sensível e do inteligível. O espaço-tempo do *imaginal* integra aspectos da Visão como sentido externo à Imaginação e dá confluência a esses dois oceanos em uma condição intermediária de existência. É o que o Islã chama *alam al-mithâl*, o mundo de *malakût*, que não é o mundo dos sentidos, mas também não é o mundo do puro entendimento abstrato. É povoado por realidades alheias à matéria sensível, mas detentoras de forma e dimensão. É, segundo a fórmula *sufi*, “o mundo em que se espiritualizam os corpos e se corporificam os espíritos”. (CORBIN, 2007, p. 78)

Desta arte é possível que se veja livremente a expressão da imagem iluminada como algo além daquilo que ela mostra, neste contexto no qual uma árvore é uma árvore e, ao mesmo tempo, uma outra coisa, um sentido a mais. Esta sensação traduz o significado espacial do *Barzah*, o intermundo da espiritualidade persa, no qual diferentes camadas de tempo e espaço são experimentadas no mesmo ponto, como que dinamizando uma visão total que se configura como *experiência*. (SHAYEGAN, s/d, p. 30)

Experiência que, sob distintos suportes artísticos e filosóficos, permite a união entre planos inteligíveis e sensíveis, em que aquele que observa, quando observa, vê também a si, os reintegra aos planos de sua própria existência, de seu *ato de existir em potência criadora*. Este é a dimensão da *imaginação criadora*, na qual é a relação entre olho e superfície que cria sentidos aos sentidos da visão. O intermundo é o *limiar do além* entre o sentido dos olhos e a superfície da forma, espaço no qual aquele que vê se locomove, não por meio dos membros externos do corpo, mas pela profundidade das sensações que experimenta. (CORBIN, s/d, p. 121)

Esta forma de *experiência imaginal* se manifesta no encontro da imagem vista com a presença transmutante de uma imagem interior. O percurso da imagem pelos dois polos, figura/palavra-olho, é o resultado de uma pedagogia visual que se traduz interiormente pelo encontro com a imagem. A possibilidade de uma presença total da imagem, sob esta ótica, significaria uma transfiguração de todos os sentidos pelos olhos e ouvidos interiores, estendendo uma espacialidade relacional: este é o mundo do filme, este é o espaço/sentimento

no qual a fotografia poderia operar seus deslumbres de contemplação sobre o mundo. (SHAYEGAN, s/d, p. 46)

Neste ponto de relação, o que se vê não é mais situado em um local, mas é situativo. É o espaço privilegiado do observador que se revela a si mesmo, que, ao *ver*, mostra sua própria paisagem (*Xvarmah*), transfigurando, em dados simbólicos, as figuras *vistas*, a reproduzir as realidades próprias da *visão*. Penetrar aí é, pois, um êxtase, um deslocamento furtivo e uma mudança de estado. Ao franquear esse limite, se faz como um tipo de inversão de tempo e espaço: o que estava oculto se abre e envelopa o exterior. Agora é o sentido sutil que contém a matéria e a forma. Agora é a arte que invade o afora aflorando mundos.

### Referências

ARABÍ, Ibn'. **Alquimia da Felicidade Perfeita**. td. Roberto Ahmad Cattani. SP: Ed. Landy, 2002.

CORBIN, Henry. **Cuerpo espiritual y tierra celeste: de Irán Mazdeísta al Irán Chiíta**. Madrid: Ediciones Siruela, (1996), 2. ed. 2007.

\_\_\_\_\_. **L'Imagination créatrice dans le soufisme d'Ibn' Arabi**. Paris. Entre Lacs. s/d.

CRARY, Jonathan; **Técnicas do Observador: Visão e modernidade no século XIX**; RJ: Editora Contraponto, 2012.

ISHAGHPOUR, Youssef. "O real, cara e coroa". **Abbas Kiarostami**. SP: CosacNaify. Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, 2004.

SHAYEGAN, Daryush. **Henry Corbin: la topographie spirituelle de l'islam iranien**. Paris: Éditions de la différence, s/d.

WELCH, Stuart C. **Persian Painting**. NY: George Braziller, 1976.

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

Fabiana de Freitas Pinto<sup>1</sup>  
Cláudio Gomes da Victória<sup>2</sup>

## **O curso de licenciatura formação de professores indígenas e suas nuances**

Nas nuances de um processo que mergulha nas facetas do universo das culturas indígenas, trazemos para reflexão as inúmeras travessias realizadas pelos alunos das turmas Munduruku, Sateré-Mawé, Médio Solimões, Alto Rio Negro, Alto Solimões, Madeira/ Manicoré e Purus/Lábrea e pelos professores formadores que atuam no desafio de construir diariamente as especificidades de um curso pensado e gestado a partir das demandas dos povos indígenas e suas necessidades de formação.

A mencionada atuação se dá no contexto do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, criado em 2008 e implantado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) a partir de uma reivindicação inicial por formação superior do Povo Indígena Mura, do município de Autazes/AM. Conforme anunciado no Projeto Político Pedagógico do referido Curso o principal objetivo nessa caminhada é:

Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes. (2012, p. 13).

É importante ressaltar que esse passo inicial dado pelos Mura em direção ao Ensino Superior reflete na mudança do cenário reivindicatório construído por muitas outras populações indígenas em prol de uma educação diferenciada que lhes garantam um futuro mais promissor e vai ao encontro com o pensamento de Luciano (2006) quando este destaca que:

Os povos indígenas têm hoje uma nova consciência sobre a sua realidade histórica e estão construindo o seu futuro com dignidade. A consciência das contradições e das complexidades dos problemas e dos desafios enfrentados é acrescentada aos conhecimentos tradicionais, à necessidade de entender a dinâmica da sociedade envolvente, assim como ter o domínio dos novos saberes que ajudem no encaminhamento das variadas situações que surjam. (2006, p. 145).

Ao nos depararmos com o compromisso de construir uma educação de qualidade dentro dos parâmetros da especificidade e diferença nos damos conta, enquanto professores partícipes desse processo, da importância de nos prepararmos cada vez mais para longas travessias nesse rio chamado educação escolar indígena. Temos consciência de que o mergulho nas águas desse sinuoso rio também será intenso e muito nos será exigido até que saibamos lidar com algumas tempestades e águas agitadas, que em muitos causam temor, angústia, principalmente para aqueles que experimentam pela primeira vez as travessuras e enigmas dessas águas.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [fabianapdg@hotmail.com](mailto:fabianapdg@hotmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: [victoriaclaudio@hotmail.com](mailto:victoriaclaudio@hotmail.com).

É válido ressaltar que o cotidiano da formação que temos vivenciado, por vezes apresentou-se como esse rio em dias de tempestade. A falta de sólida estrutura e logística adequada ao atendimento digno aos alunos, a falta de apoio efetivo no interior da administração universitária, o pouco interesse por parte do poder público, são algumas das águas agitadas que encaramos na árdua luta cotidiana de fazer acontecer o direito que os povos indígenas têm de ter acesso a um Ensino Superior de qualidade e nele permanecer. Fazer a leitura dessa experiência de mundo é o desafio dos alunos e nosso enquanto formadores que incansavelmente navegamos por entre as turbulências e calmarias da vida na universidade.

Nesse caminho de leituras, reflexões e análises da realidade com a qual temos nos deparado nos perguntamos de modo constante, em que medida os alunos e os professores que adentram no barco dessa formação têm conseguido empreender um diálogo a partir dos desafios enfrentados nas relações cotidianas?

### **O cotidiano do curso e o frequente navegar pelos desafios da formação**

A discussão em torno dos desafios, sobretudo, os enfrentados pelos docentes no campo da formação dos professores indígenas nos possibilita mostrar a real diferença entre ser professor em territórios amazônicos e em outros contextos existentes no país. No trabalho com povos indígenas, por exemplo, ser professor é mais do que superar os muitos percalços geográficos encontrados pelo caminho, é ir ao encontro de sujeitos “encharcados” por uma diversidade cultural que além de nos impressionar nos permite cotidianamente enriquecer nossa identidade profissional.

Partindo do contexto da docência no Curso de Formação de Professores Indígenas, aprender tem sido uma das ações mais constantes e importantes no processo de vivência acadêmica. Um exercício construído aos poucos e cuidadosamente com vistas a compreender esse complexo simbólico que se constituiu a educação superior para os povos tradicionais indígenas.

A tarefa de mediar o ensino para essas populações, como apontam muitos estudos, não têm sido fáceis, mas extremamente necessária, uma vez que, tem sido pela educação que os povos têm conseguido garantir sua autonomia, a defesa de seus territórios e a efetividade de seus projetos sócio-educacionais nos seios de suas comunidades.

O acesso à escola diferenciada e, inclusive, com a mais nova demanda de acesso às universidades sustenta-se em toda uma instituição jurídica com relação ao tratamento epistemológico e pedagógico que deve ser reservado às populações indígenas do país, no sentido de lhe serem respeitadas a diferença e a especificidade, referentes à educação escolar e à formação/capacitação desses povos não só como recurso de fortalecimento de identidades, mas, também, enquanto recursos de construção de autonomia e emancipação para o enfrentamento dos problemas que a eles se põe na contemporaneidade. (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 6).

Para tanto, muitos professores não-indígenas de diversas universidades brasileiras têm “encarado” o desafio de ensinar e construir conhecimentos com os indígenas que, atualmente adentram o nível superior. Essa não tem sido uma empreitada simples, uma vez que, exige dos professores uma sensibilização que consiga dar conta de uma educação diferenciada requerida por eles e, principalmente, desconstrução dos conceitos pré-concebidos a respeito da imagem e da cultura, de modo geral, dos sujeitos indígenas.

O trabalho com os povos indígenas, longe está de ser uma simples tarefa, sobretudo, quando levamos em consideração os processos excludentes discriminatórios pelos quais já

passaram ao longo da história. E ainda enfrenta, na medida em que muitas ainda são as interrogações por parte da sociedade sobre o porquê de cursos específicos para os povos indígenas? Porque os indígenas querem escolas?

Ou seja, os professores que buscam trilhar essa trajetória de atuação na formação de cursos como a Licenciatura Formação de Professores Indígenas, devem procurar entender que:

Nessa perspectiva, uma mudança no entendimento em relação aos projetos de escolarização impostos aos índios implica reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas formas próprias de aprender e ensinar que podem contribuir para a construção de políticas e práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses, necessidades e desafios diários que hoje se impõem a esses povos (MORAES, SANTOS e SILVA, 2011, p. 117 e 118).

Frente a tantas problemáticas, podemos observar quão desafiante é ser professor nesse contexto notoriamente específico e quantas são suas limitações para a mudança da realidade que enfrentam. É, pois trilhando esse caminho em meio aos percalços da profissão que temos a certeza dos sentimentos que reafirmam a permanência, nessa que se constitui muitas vezes uma luta, que é ensinar e levar adiante o conhecimento que humaniza, liberta e transforma as mentalidades.

Para colaborar com esse diálogo Pimenta (2008) destaca que:

Certamente o que os professores e professoras são é muito mais do que aquilo que fazem. Ao fazerem o que fazem eles instituem práticas que condicionam outros modos de ser porque exemplificam outras maneiras de ser. Isso quer dizer que há uma imbricação entre ser e fazer, isto é, a realidade ontológica do ser professor conjuga-se com a realidade da episteme do fazer profissional do docente em ação. Se assim for, o professor é e está sendo, à medida que assume seu trabalho como condição de poder mais, justamente na mesma medida e que ele se desvencilha de velhas formas de pensar os processos pedagógicos (p. 10).

Acreditamos que os professores do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas, nesse sentido, têm buscado caminhar na direção de novas possibilidades para o fazer docente encontrando, sobretudo, nesse caminho do ensino superior e povos indígenas oportunidades para a criação de novos saberes, novas consciências e mudanças necessárias ao trabalho pedagógico. Novas Leituras de mundo.

### **Considerações finais**

Ao “navegar” nessas experiências junto aos professores comprometidos com a construção de uma educação superior com os povos indígenas, navegamos também num processo que exige renúncias e, de certo modo, audácia para o efetivo rompimento de fronteiras que ainda impedem a criação de territórios interculturais.

A luta e o compromisso dos professores, de modo geral, que atuam hoje com populações indígenas é, antes de tudo fazer com que a sociedade perceba o ganho que o mundo pode ter a partir da construção de relações mais democráticas, respeitadas com os diversos grupos sociais independente de sua cor, origem, classe ou crença religiosa.

Por fim, esperamos que essa experiência além dos aprendizados que podem nos trazer também nos aproxime de tantas outras experiências docentes e formativas pelo Brasil nos ajudando assim a “tecer” cotidianamente redes cada vez mais extensas de diálogos e

possibilidades na educação possibilitando-nos navegar nas mais diversas dobras do (im) possível.

### **Referências**

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

AMAZONAS, Universidade Federal. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas**. Manaus, 2012.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo; SANTOS, Elciclei Faria dos; SILVA, Rosa Helena Dias da. Professores indígenas Mura: entre práticas de ensino, processos de formação e estratégias de resistência. In: LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite e CORRÊA, Carlos Humberto Alves (Org.). **Cotidiano e Formação de Professores**. Brasília: Liber Livro, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação. **Cadernos Anpae**, n. 4, 2007. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/01.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf)>.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

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

Mariane Sousa Pinto<sup>1</sup>

Mariana Elena Pinheiro dos Santos de Souza<sup>2</sup>

## *A Coleção Menina e Moça: breve contextualização*

A *Coleção Menina e Moça* consiste em romances traduzidos para o português da renomada coleção francesa intitulada *Bibliothèque de Suzette*. A *Bibliothèque de Suzette* circulou entre os anos de 1919 e 1965, sendo publicada pela Gautier & Languereau Editora. Ademais, trata-se de uma espécie de desdobramento de *La Semaine de Suzette* (1905-1960), famosa revista semanal, igualmente direcionada a meninas e moças no contexto francês. No Brasil, a Livraria José Olympio Editora foi responsável pela tradução e distribuição da série de livros, mantendo a circulação da coleção de 1934 a meados de 1960.

Como bem anunciado no título, a *Coleção Menina e Moça* dirigia-se a um público leitor bastante específico, isto é, meninas e moças, na idade entre 9 e 18 anos, que compusessem as camadas média e alta da população, que vivenciavam um momento transitório da vida, um momento de hibridismo em que não se poderiam definir como meninas, nem como mulheres. Tamanha especificidade significava a produção de obras que fossem compatíveis às jovens leitoras, corroborando, assim, o ideário social referido a jovens leitoras à época.

O momento de crise concernente à idade de dúvidas e descobertas requeria, em certa medida, mediadores que contribuíssem para o amadurecimento feminino (BELTRAMIM, 2013). Nesse sentido, um dos mecanismos de mediação poderia ser identificado na leitura, em especial na *Coleção Menina e Moça*, referendada por diferentes autores que a indicavam, principalmente por seu caráter educativo e moralizante. De um lado, personalidades religiosas, como Tristão de Athayde<sup>3</sup> e Padre Álvaro Negromonte<sup>4</sup>, indicavam a Coleção pelo viés da educação religiosa voltada para crianças e jovens; por outro lado, personalidades da literatura nacional, tais como Rachel de Queiroz, Lucia Miguel Pereira e Vivaldo Coaracy recomendavam a Coleção pela narrativa cuidadosa e bem elaborada, de modo que pudessem legitimá-la junto ao âmbito literário brasileiro.

Por fim, destaca-se a inserção da *Coleção Menina e Moça* na literatura, em nível nacional. Segundo Hallewell (1985), a Coleção apresentava certo protagonismo na produção literária da Livraria José Olympio Editora, visto que, excetuando-se a sua publicação, considerada “pequena” pelo autor, teria havido “omissão quase total” ao que se refere aos livros para crianças, “quer originais, quer traduzidos” (p. 376) por parte da editora. A hipótese levantada por Hallewell confirma-se mediante o mapeamento do Catálogo de 1949 da Livraria José Olympio Editora, no qual aparecem apenas a *Coleção Infância e Juventude*, composta por sete livros religiosos, e a *Coleção Menina e Moça*, cuja referência aparece como alternativa de

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista de Iniciação Científica junto ao Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Cabral da Silva (UERJ). E-mail: [maris.sousa95@gmail.com](mailto:maris.sousa95@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e bolsista TCT/FAPERJ. E-mail: [marianaepss@gmail.com](mailto:marianaepss@gmail.com).

<sup>3</sup> Trata-se do pseudônimo de Alceu Amoroso Lima. Foi um importante intelectual e leigo católico brasileiro, cujas contribuições permeiam o campo da educação, das Letras, da religião, da política e da cultura brasileira (PEREIRA, 2014).

<sup>4</sup> Importante intelectual católico que participou das principais discussões educacionais de sua época; teve expressiva contribuição no que se refere aos impressos pedagógicos católicos, os quais se dirigiam, principalmente, às escolas e às famílias (ORLANDO, 2013).

leitura para a infância. Nota-se, assim, a pouca relevância conferida à literatura infanto-juvenil no período assinalado, sendo vista como “pequena” e, quiçá, pouco lucrativa no contexto da Livraria José Olympio Editora, à época.

### **A análise de dois romances da *Coleção Menina e Moça* à luz de alguns conceitos Bakhtinianos**

Os romances que compunham a Coleção apresentavam consideráveis variações no que tange ao conteúdo narrativo. A partir das análises de parte dos romances<sup>5</sup>, com especial ênfase nas representações femininas, porém, é possível argumentar que parte considerável dos livros apresentava discursos nos quais meninas e moças eram caracterizadas como indefesas, frágeis, graciosas, bondosas. Além disso, possuíam traços europeus delineados: em sua maioria eram caucasianas, magras e de olhos claros. Para além das caracterizações das personagens femininas, é possível notar o enredo a partir do seu caráter “açucarado”, isto é, histórias divertidas que lançavam mão da aventura, da descoberta, da presença de reis, rainhas, príncipes e princesas para entreter, e educar, as jovens.

A escolha da análise dos romances pelo viés bakhtiniano acerca de discurso, enunciação e palavra se deveu pelos estudos realizados em torno de Bakhtin e sua relevância para os estudos da linguagem. Compreende-se, pois, que a leitura não se dá de modo neutro, sendo, portanto, revestida de caráter intencional e ideológico (Bakhtin, 1992), o qual, no caso da Coleção, fica evidente nos paratextos dos livros e do catálogo de 1949 da Livraria José Olympio Editora. Tomando, ainda, o argumento defendido por Goulemot (2001), é possível pensar a leitura como produtora de sentidos, de tal modo que não existe “leitura ingênua, quer dizer, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela” (p. 107). Logo, as obras que compunham a *Coleção Menina e Moça* respondiam às questões culturais da época, principalmente no que tange à construção de gêneros. Desse modo, para exemplificar tais aspectos, foram selecionados dois romances componentes da Coleção, os quais demonstram, em larga medida, os resultados das análises realizadas, bem como nos parecem potentes para discussões dos conceitos formulados pelo Círculo de Bakhtin<sup>6</sup>.

O primeiro romance analisado, intitulado *Senhorita Indesejável* (1947), é de autoria de Mario Donal, e foi traduzido por M. J. Pinto. A história, contada em primeira pessoa, sugerindo uma ótica memorialista, é narrada por Suzana, também conhecida como Zuzú ou “senhorita indesejável”, a qual é a protagonista do livro. O apelido de “Senhorita Indesejável” devia-se ao seu comportamento que, no decorrer da história, é tido como errôneo e descabido, sendo relacionado à falta de educação religiosa e convivência com a comunidade cristã e suas tradições. A menina, quando retorna a sua família biológica – já que fora criada por pais adotivos – culpa-se por seu jeito, visto que sua forma de ser os incomoda a ponto de mandá-la a um internato.

Tendo em vista que, para Bakhtin, o discurso é uma prática eminentemente social, o discurso enuncia algo (enunciado), o qual se forma pelas entradas dialógicas – campo social,

<sup>5</sup> No que concerne à análise dos romances da *Coleção Menina e Moça*, é importante salientar o trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação, coordenado pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Cabral da Silva (UERJ). Os estudos em torno dos romances da Coleção foram realizados no período de 2010 a 2015, por bolsistas de IC, mestrandos e doutorandos voluntários. Os estudos se debruçaram sobre a análise do enredo, das representações femininas e dos paratextos (GENETTE, 2009) presentes nas obras de todos os romances identificados nos acervos do grupo e da Fundação Biblioteca Nacional. Destaca-se, ainda, a elaboração de resumos dos livros analisados, neste trabalho, pela, à época, bolsista de Iniciação Científica Nathália Chrystine Vieira Pereira, os quais muito nos auxiliaram nas análises propostas.

<sup>6</sup> “Círculo de Bakhtin” refere-se ao grupo de estudiosos que compunha a rede de sociabilidade de Bakhtin, composto por Voloshinov (1895-1936) e por Medvedev (1891-1938). A esse respeito, ver Silva (2012).

político e histórico. Portanto, embora o livro apresentado trate-se de uma construção artística e ficcional, os moldes de infância e juventude feminina, baseados nos preceitos cristãos, apresentados são inseparáveis do contexto histórico e social de produção da obra. Por outro lado, através das cadeias de interação verbal – também construídas histórica e culturalmente – ocorrem interlocuções e trocas geradoras de singularidades. Nesse sentido, pode-se afirmar que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN, 2014, p. 99).

No livro *Senhorita Indesejável* a produção de discursos para meninas e moças, de viés moralizante, mostra-se pungente no encontro de Suzana com a leitura. A menina encontra, no porão do castelo de seu pai biológico, de quem viveu afastada por muitos anos, um álbum de contos de fadas extremamente fino, com belas gravuras e até molduras de ouro. Através de tal achado percebe-se a sobreposição de duas realidades na obra: se, por um lado, Suzana era mal criada e tinha um aspecto físico que, durante a infância, beirava ao selvagem; por outro, a menina, intrometida e desleixada, admirava os “longos mantos reluzentes” das princesas, bem como seus palácios e jardins. Mesmo sem saber ler, apenas por sua leitura de mundo, unida às gravuras do livro, criava para si uma vivência idealizada para seu gênero.

O segundo romance elencado, intitulado *A Herdeira de Ferlac* (1948), foi escrito por Marguerite Bourcet e traduzido por Maria Lucia de Azevedo. A obra conta a história de Edith de Ferlac, uma menina de origem nobre que foi separada de seus pais, ainda muito nova, quando eles fizeram uma viagem a fim de recuperar a fortuna que possuíam. A partir disso, a menina vive uma série de desventuras: raptos, fuga, acolhimento em um orfanato de convento; além do sofrimento da espera por notícias de seus pais e a perda de sua identidade, já que é obrigada a trocar o seu nome. Até o “final feliz”, quando volta a viver com sua família, a menina passa por situações periclitantes. No entanto, Edith tem, durante o desenrolar de toda história, um comportamento linear, mantendo-se esperançosa e respeitosa, mesmo nos momentos de atribulação.

Na segunda obra apresentada, pode-se perceber a construção de uma menina ideal: Edith de Ferlac – Edith Aubry ou Ditinha – é uma menina muito graciosa e aristocrática de origens francesa e inglesa, com rosto delicado, lindos cachos louros e dons artísticos. Nota-se que as características de Edith, assim como de outras personagens femininas que faziam parte da Coleção, condizem com a concepção de personagens femininas de traços europeus, cuja personalidade ia ao encontro do ideal de menina e moça à época: graciosa, bondosa, responsável, corajosa e de grande talento para as artes. Edith é, além de um ideal de juventude feminina, um exemplo.

Bakhtin (2014, p. 67) defende que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”. De tal maneira, é a partir da palavra – material privilegiado da comunicação na vida cotidiana – e da sua capacidade de circular como signo ideológico em qualquer esfera, sendo empregada em diferentes contextos, que as diferentes significações são produzidas no campo social. Com base na teorização bakhtiniana é possível afirmar, portanto, que a *enunciação* é produto da interação do locutor e interlocutor, mesmo que o segundo não seja real; isto porque a palavra dirige-se sempre a um interlocutor.

Portanto, é possível inferir que a *Coleção Menina e Moça* não apenas apresenta obras ficcionais, para o entretenimento de meninas e moças, ou atende, simplesmente, a interesses ideológicos particulares. Todavia, transita entre as desventuras extravagantes e aspectos da vida cotidiana, de modo a estabelecer comportamentos, comuns à época, sobre o gênero feminino. Logo, apresentavam-se obras para infância e juventude feminina que não apenas designavam um grupo, refletindo sua realidade; contudo, criavam sentidos sobre ele, construindo novas imagens sobre meninas, moças e suas relações com o mundo, ou seja, refratando outra realidade (BAKHTIN, 2014, p. 32).

## Considerações finais

O estudo em tela analisou dois romances concernentes à *Coleção Menina e Moça* à luz dos conceitos elaborados por Bakhtin, em conjunto com o seu Círculo. A análise privilegiou os enredos, desconsiderando outros materiais de análise, como, por exemplo, os paratextos. Nos limites deste trabalho, obtempera-se que os enredos dialogavam a contento com os conceitos de Bakhtin em torno de discurso, enunciação e palavra.

A partir das análises consideradas, foi possível perceber o modo como a Coleção se situava no âmbito literário: como material formador e moralizante para meninas e moças leitoras. Ademais, o material é apresentado como amplamente qualificado no processo de formação do público leitor ideal, cuja validade é atestada por personalidades de renome na literatura/ educação brasileira.

Por fim, assinala-se o esforço de conjugar o conceito bakhtiniano de discurso com dois enredos dos romances da Coleção em destaque, com o objetivo de demonstrar algumas estratégias discursivas lançadas mão pela Coleção, as quais atestam o caráter intencional da leitura, com especial ênfase na *Coleção menina e Moça*.

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1992, 2006 & 2014.

BELTRAMIM, Alessandra Oliveira dos Santos. **Representações de mulher na coleção menina e moça e em best sellers juvenis contemporâneos**: a formação de leitoras mirins. 253 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR. 2013.

BOURCET, Marguerite. **A herdeira de Ferlac**. Tradução de Maria Lucia de Azevedo. RJ: Ed. José Olympio. 1948.

DONAL, Mario. **Senhorita Indesejável**. Tradução de M. J. Pinto. RJ: Editora José Olympio, 1947.

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**: sua história. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. da Universidade de São Paulo, 1985.

ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Educar-se para educar**: O projeto pedagógico do Monsenhor Álvaro Negromonte dirigido a professoras e famílias através de impressos (1936-1964). 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – RJ. 2013

PEREIRA, Nathália Chrystine Vieira. **Alceu Amoroso Lima e suas contribuições para o campo educacional brasileiro (1920 – 1940)**. 55 f. Monografia de conclusão do curso de Pedagogia – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2014.

SILVA, Elias Gomes. Discursividade e educação em Bakhtin. **Revista Trem de Letras**, v. 1, n. 1. Minas Gerais: UNIFAL, 2012.

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

Viviane Aparecida Ferreira Pinto<sup>1</sup>

Esse estudo surgiu a partir da reflexão acerca do período minimalista em que vivemos; do interesse pelo âmbito da leitura; e das possibilidades frente aos desafios docentes resultantes dessa mobilidade social.

Nesse sentido esta pesquisa tem como finalidade apresentar uma proposta de trabalho docente que alia as estratégias de leitura encontradas em Solé (2008) a formas breves; em evidência o conto e seus subgêneros miniconto, e nanoconto. O objetivo da proposta é o de estimular a leitura na tentativa de formar leitores nesta era minimalista, a qual é caracterizada por indivíduos que possuem a necessidade/prensa de abstrair a essência do objeto em questão.

A metodologia utilizada neste estudo caracteriza-se como teórico-bibliográfica e experiencial, sendo que após pesquisa teórica o estudo se consolidou com êxito em sala de aula no período de estágio obrigatório, critério para formação inicial no curso de Letras Português /Espanhol. O estágio foi realizado no Colégio Estadual Túlio de França, no município de União da Vitória-PR. A turma escolhida foi o 1º Ano do Ensino Médio Técnico (1ª CTMA), com aproximadamente 26 alunos, e com aulas no período matutino.

A proposta trata-se de uma sequência didática destinada a alunos alfabetizados, que contempla a aproximação dos alunos às formas breves conto, miniconto e nanoconto, contextualizando a brevidade dos gêneros citados ao período minimalista e tecnológico que vivenciam, fazendo levantamento de hipóteses, leitura, produção textual, releitura, refacção e socialização das produções. As socializações foram feitas em primeira estância de maneira verbal, e posteriormente por meio da produção de uma Cartonera<sup>2</sup> de literatura minimalista contendo em específico as produções de nanocontos escritos pela turma. Para encerrar a sequência didática os alunos fizeram uma “Intervenção Minimalista” em todos os setores da escola, incluindo também os transeuntes que encontravam no espaço escolar. No retorno a sala puderam contar suas expectativas e experiências vivenciadas em relação a intervenção.

Os resultados em todas as etapas da proposta de trabalho comprovam o interesse dispensado pelos alunos em relação ao tema “leitura”, contradizendo preleções de senso comum que afirmam que os alunos não gostam de ler, e reafirmando o discurso de Solé (2008) de que, os alunos leem aquilo que faz sentido e que é dotado de objetivo dentro do contexto em que vivem. Portanto para lograr êxito a leitura precisa fazer sentido ao aluno, esta é a estratégia de leitura que serve de ponto de partida para as demais; quanto ao objetivo do professor este deve estar voltado para um trabalho que vise passar o controle da leitura para o aluno a fim de torná-lo um leitor autônomo.

## O surgimento de uma nova era: a era minimalista e os gêneros

Vivemos um momento histórico que possui como característica a falta de tempo, que é eleita como principal fator excludente de atividades na vida do ser humano.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português/ Espanhol (UNESPAR). Graduanda do 4º ano do Curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória (UNESPAR/UV). E-mail: [ferreiraviviane84@yahoo.com.br](mailto:ferreiraviviane84@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Cartonera é um livro confeccionado manualmente e com material sustentável; surgiu na Argentina em 2001 com a nomenclatura de Eloísa Cartonera.

Esse novo modo de vida, tem se refletido nos mais diversos campos sociais, adaptando-se ao que podemos chamar de “era minimalista”, ou seja, um período onde cada vez mais se criam novas tecnologias, novos sistemas, novos gêneros que tem como principal objetivo maximizar o tempo das pessoas as mantendo conectadas a redes sociais de maneira que possam extrair rapidamente as informações de que necessitam.

O minimalismo também aparece nas intervenções físicas de aparelhos tecnológicos tais como computador, celular que estão cada vez menores e mais repletos de funções úteis.

A estas funções tais como redes sociais e demais podemos atribuir a nomenclatura de gêneros textuais<sup>3</sup> muito presentes em nosso cotidiano; que em geral sofreram e continuam sofrendo modificações, influenciados pelas novas estruturas da sociedade.

É papel do professor apresentar e trabalhar com os alunos os tipos e os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano. É fundamental que os estudantes compreendam que texto não são somente aquelas composições escritas tradicionais com a qual se trabalha na escola – descrição, narração e dissertação – mas sim que o texto é produzido diariamente em todos os momentos em que nos comunicamos, tanto na forma escrita como na oral. (CALDAS, 2009, p. 3).

A literatura acostumada com o prestígio de seus grandes volumes quer no romance, quer na ficção, também foi prestigiada pelas as formas breves, que não deixaram a desejar em qualidade, são gêneros pouco conhecidos, principalmente nas escolas. Dentro da literatura a nomenclatura “formas breves” está ligada diretamente ao conto, que é reconhecido como gênero literário, o qual não deixa também de ser um gênero textual, porque é um texto que está inserido na sociedade. Quanto ao miniconto e o nanoconto, estes ainda não são reconhecidos como gêneros literários, mas são textos que circulam em nossa sociedade pelo que tudo indica inspirados no gênero literário conto, porém atendendo aos requisitos e necessidades do contexto histórico atual.

### **A leitura na era minimalista.**

Nas últimas décadas houve um bombardeio de mudanças na vida das pessoas; também houve um bombardeio de informações, de compromissos, de tecnologias que estão formando um novo público dentro das escolas, um público que normalmente se caracteriza por “não gostar de ler”. De acordo com Kleiman (2002) em suas palestras direcionadas a profissionais da educação sobre a leitura, o que mais ouvia no espaço reservado para perguntas, eram questionamentos que iniciavam com “Meus alunos não gostam de ler”.

Grande parte dos alunos que se encontram nos bancos escolares não gosta de ler, acham chato, e fogem da leitura na escola porque essa é a imagem que eles possuem dela: tarefa maçante e sem finalidade. Perante esse comportamento é necessário avaliar a experiência vivenciada pelos alunos em ambiente escolar; é muito provável que estes tenham sido expostos

---

<sup>3</sup> Gêneros textuais são textos materializados em situações comunicativas recorrentes, encontrados em nosso dia a dia. Apresentam características padrões sócio-históricos, ou seja, são textos orais e escritos produzidos por falantes de uma língua em um determinado momento histórico. São definidos por suas composições funcionais, objetivos anunciativos e estilos; concretamente realizados sob forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Ao contrário dos tipos textuais, os gêneros possuem número ilimitado, enquanto os tipos possuem cerca de seis categorias que são: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. Um tipo textual pode aparecer em qualquer gênero textual, da mesma forma que um único gênero pode conter mais de um tipo textual. Um tipo textual sempre estará contido em um gênero textual.

a leituras fora de seu contexto de vida, ou ainda por imposição e nesses casos o produto de leitura se torna alvo de um processo apenas de decodificação e conseqüentemente de aversão ao ato de ler.

(...) para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de famílias da palavra do da, “Dói o dedo do Didu”, a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia, a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra J. (KLEIMAN, 2002, p. 16)

Essas práticas de leitura em um período como o qual vivemos faz com que os alunos criem aversão a livros; eles vivem rodeados dos mais variados tipos de computadores, celulares, vídeo games concorrentes diretos do livro. Essas mudanças não significam que os alunos não leiam, pelo contrário, estão conectados o tempo todo em redes sociais, a postos mandando e recebendo mensagens de seus celulares ou em seus aplicativos. E a pergunta que fica é: Os alunos leem o tempo todo por meio de aparelhos tecnológicos, como estes mesmos alunos são estigmatizados como alunos não leitores na escola?

### **O resgate da leitura: estratégias de leitura aliadas ao gênero literário conto e gêneros textuais miniconto e nanoconto**

Pra Kleiman (2002) a falta do gosto pela leitura pode estar atrelada simplesmente ao fato de que:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não se consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 2002, p. 16).

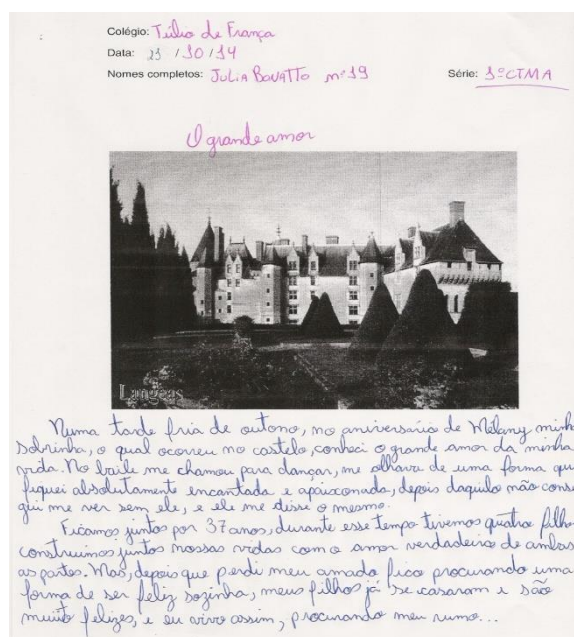
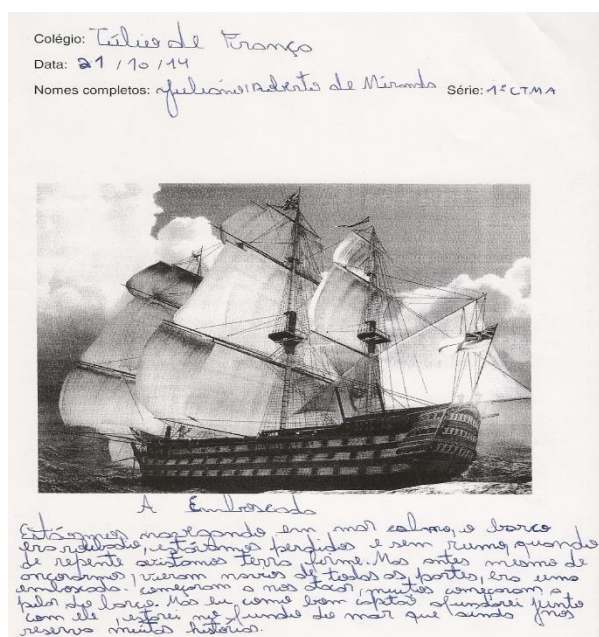
Buscando atribuir sentido a leitura proposta aos alunos, trabalhou-se com as formas breves: conto, miniconto e nanoconto e os fatores decisivos para utilização dos textos foram a concisão; totalidade; subtexto; ausência de descrição e espera da participação do leitor. É certo que os alunos apresentam resistência ao ato de ler, e a brevidade neste caso pode ser a primeira característica a ser contextualizada com a realidade em que vivem, uma oportunidade de reavivar a curiosidade pela leitura. Além do período minimalista em que vivem há mais um empecilho a ser transpassado no cotidiano da sala de aula, trata-se da falta de foco; normalmente os alunos não se atêm perante uma narrativa longa, a era minimalista gerou um fenômeno chamado pressa, eles querem logo saber o desfecho da história, mas ao se deparar com centenas de páginas acabam optando pela não leitura. Não se trata de aceitar esse fenômeno da pressa, trata-se de trabalha-lo lentamente, e de maneira crescente, com a prática da leitura por meio de estratégia (re)nascer o hábito de leitura, inserir neles a aceitação. O aluno poderá aprimorar a interpretação gradativamente, e por si só perceberá que está apto para voos mais longos, procurando por outros tipos de leitura, pois suas necessidades e habilidades estarão ampliadas.

### **Resultados obtidos**

Conforme citado anteriormente a sequência didática contou com momentos de estudo teórico, leitura literária, produção textual, releitura, refacção e socialização das produções. A primeira forma

breve trabalhada apresentada a turma foi o gênero textual: Conto, onde tiveram uma explicação teórica e logo após fizeram a leitura literária do conto: “Natal da barca” de Lygia Fagundes, sendo orientados a escreverem um final para a história. As produções versaram entre finais trágicos e positivos, longos e concisos. Os alunos foram convidados a dividirem suas produções com a turma e debateram defendendo suas hipóteses. Após o exercício de socialização/reflexão, o final do conto trabalhado foi revelado por meio de contação de história em formato de vídeo, onde os alunos descobriram na visão da escritora como havia terminado a história.

Dando continuidade, trabalhou-se o gênero textual: miniconto, também com explicação teórica e imersão ao gênero por meio de vídeos de contação de histórias oralizadas pela contadora Ana Luiza Lacombe, feito isso os alunos foram desafiados a escrever um miniconto partindo de uma imagem, como se pode verificar nas imagens abaixo. As imagens são de textos que já haviam passado pela refacção. Os textos foram socializados em turma e expostos para a comunidade escolar.



Fonte: Arquivo Pessoal

Por fim, foi apresentado aos alunos o gênero textual: Nanoconto. Essa abordagem se deu por meio de atividade dinâmica, denominada “Minuto Literário”, que se tratava de caixas de fósforo, que continham uma bala e um nanoconto. A bala foi usada para fazer analogia ao sabor literário contido em um nanoconto.



Fonte: Arquivo Pessoal

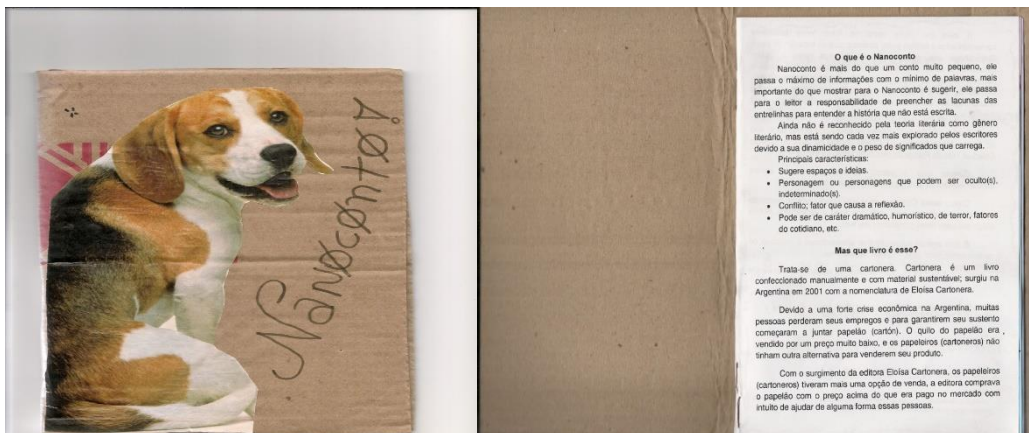
## RESGATE DA LEITURA NA ERA MINIMALISTA: ESTRATÉGIAS ALIADAS A GÊNEROS

Com essa atividade, foram feitas leituras de 24 nanocontos de maneira oral, onde os alunos liam de maneira democrática, e os demais atribuíam sentido a leitura, refletindo sobre os mais variados pontos de vista, criando assim um entendimento, e aprovação coletiva em relação ao gênero.

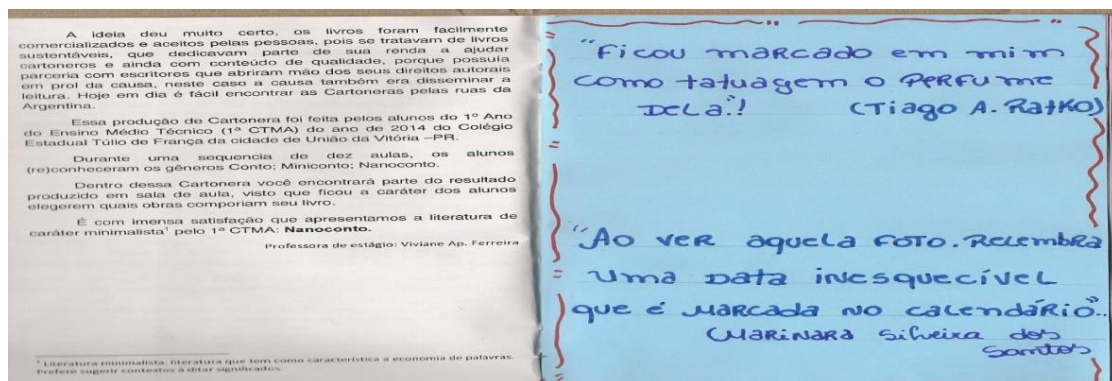
Ainda nesse clima de descoberta, contextualização e debate, os alunos receberam um novo desafio, que se tratava da produção de no mínimo um nanoconto por aluno. Para auxiliar na produção e aguçar a criatividade os alunos receberam três palavras chaves, as quais poderiam ou não fazer. Dessa atividade surgiram inúmeras produções abaixo algumas delas:

- *Ficou marcado em mim como tatuagem o perfume dela! (Tiago A. Ratko)*
- *Em uma manhã sombria recebi uma carta com uma foto de jornal que noticiava a minha morte. (Juliano Roberto de Miranda)*
- *A moça quebrou seu pente com tanta raiva do seu cabelo. (Franciele Mayara Vier)*
- *A menina solitária não tira seu celular da mão. (Rayane da S. Paz)*
- *Há tempos que estava no papel, planos e planos. Até que enfim vamos flutuar no mar. (Anderson Alves)*

Para encerrar a sequência didática os alunos confeccionaram uma cartonera de nanocontos, e fizeram a Intervenção Minimalista dentro do colégio, abordando pessoas e setores, na volta da intervenção discutiram acerca das experiências em relação as pessoas que recebiam a Cartonera.



Fonte: Arquivo Pessoal



Fonte: Arquivo Pessoal

## Conclusão

Partindo do pressuposto que o contexto de vida mudou e que os alunos se tornaram mais concisos, ativos, e cheio de expectativas, é preciso acompanhar essa evolução e encará-la pelo lado positivo, ou seja, se os alunos mantêm tantas atividades ao mesmo tempo, se eles recebem tanta informação normalmente de cunho tecnológico e aprendem com facilidade, é porque eles possuem capacidades e habilidades lapidadas que alunos de uma década atrás não possuíam, imaginemos o poder reflexivo que terá um aluno com esse perfil se aliar toda essa energia ao gosto pela leitura de áreas diferenciadas, que recebam mais formação do que informação. Provavelmente atingir-se-á um objetivo, mas antes dele é necessário convencê-los de que ler é bom, de que eles fazem isso todos os dias, mesmo que não percebam, e que se não fosse por meio da leitura, nada do que vivem seria possível.

Existem inúmeros outros problemas que embargam o bom andamento da educação e a qualidade, mas como cita Kleiman (2002), o professor não pode se ater a problemas macroestruturais quase impossíveis de serem solucionados. O que ele precisa é se ater aos problemas microestruturais, a sua comunidade, a sua escola, a sua sala de aula, a si mesmo.

Nesse sentido trabalhar com as formas breves foi um meio pelo qual os alunos sentiram-se cativados pela similaridade que apresentam com o contexto de vida deles; quem sabe até passem a visualiza-las nas suas atividades particulares, ou então que a partir delas decidam dar o primeiro passo em favor ao mundo da leitura.

## Referências

CALDAS, Lilian Kelly. **Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética.** Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16\\_09.pdf](http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf) - Consultado em 28/09/2014>.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 9. ed., Campinas/SP: Pontes, 2002.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Caleidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11- 23, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

Viviane Aparecida Ferreira Pinto<sup>1</sup>

Nájela Tavares Ujiie<sup>2</sup>

O presente trabalho tem por finalidade apresentar resultados obtidos a partir do acompanhamento, análise e avaliação do Curso de Formação Continuada das professoras da rede pública municipal de Educação Infantil, atuantes na faixa etária de 0 a 5 anos (berçário, maternal, jardim e pré-escola) do município de Porto União-SC.

Vale ressaltar que a formação continuada tinha como intuito instrumentalizar a construção colaborativa da Proposta Pedagógica Curricular municipal, processo que em seu início enfrentou algumas resistências e descrédito por parte de alguns grupos de professoras.

O processo do Curso de Formação Continuada foi marcado por três grandes etapas: uma pesquisa colaborativa trazendo como instrumento um questionário, o qual as professoras responderam sem nem um tipo de aporte teórico prévio (seja de caráter explicativo ou consulta a material bibliográfico). O objetivo foi traçar o perfil profissional da categoria da Educação Infantil do município de Porto União, tomando o caráter de diagnóstico inicial. O diagnóstico inicial é um processo de avaliação e foi utilizado para averiguar qual é o nível de conhecimento dos envolvidos na pesquisa em relação ao cenário da Educação Infantil e suas especificidades, as concepções analisadas a partir da coleta de dados foram: Educação; Educação Infantil; Infância; Criança; Processo ensino/aprendizagem, Professor da educação infantil/Educador da Infância, Planejamento e Avaliação.

A segunda etapa tratou de fornecer orientações referente a configuração do Curso de Formação Continuada iniciando com aporte teórico. Posteriormente os grupos que se reuniam por turmas (berçário, maternal, jardim e pré-escola) realizaram pesquisa bibliográfica e produção científica, o qual gerou um ciclo imprescindível dotado de: produção, correção, e refacção dos textos com vistas a construção da Proposta Pedagógica. Vale salientar que tanto o perfil profissional traçado quanto as correções e refacção das produções científicas, foram feitas em grande grupo, sempre com a participação reflexiva das professoras.

Por fim, se deu a aglutinação de todas as seções na construção da Proposta Pedagógica Curricular porto-unionense. Os dados dipostos nesta pesquisa se deram por meio da análise entre as etapas desenvolvidas e o discurso que predominava em cada grupo (berçário, maternal, jardim e pré-escola). O instrumento utilizado durante o acompanhamento foi o diário de bordo. Os resultados apontam a contribuição significativa do Curso de Formação Continuada apresentando ao final um quadro de conscientização, esclarecimentos teóricos, aceitação, bem como de satisfação das profissionais perante os resultados obtidos.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português/ Espanhol (UNESPAR). Graduanda do 4º ano do Curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual do Paraná, Campus União da Vitória (UNESPAR/UV). E-mail: [ferreiraviviane84@yahoo.com.br](mailto:ferreiraviviane84@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação (UEPG). Graduada em Pedagogia (UNESP). Docente do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV). Líder do Grupo de Estudo Práxis Educativa Infantil (GEPPEI) e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE), ambos vinculados ao CNPq. E-mail: [najelaujiie@yahoo.com.br](mailto:najelaujiie@yahoo.com.br).

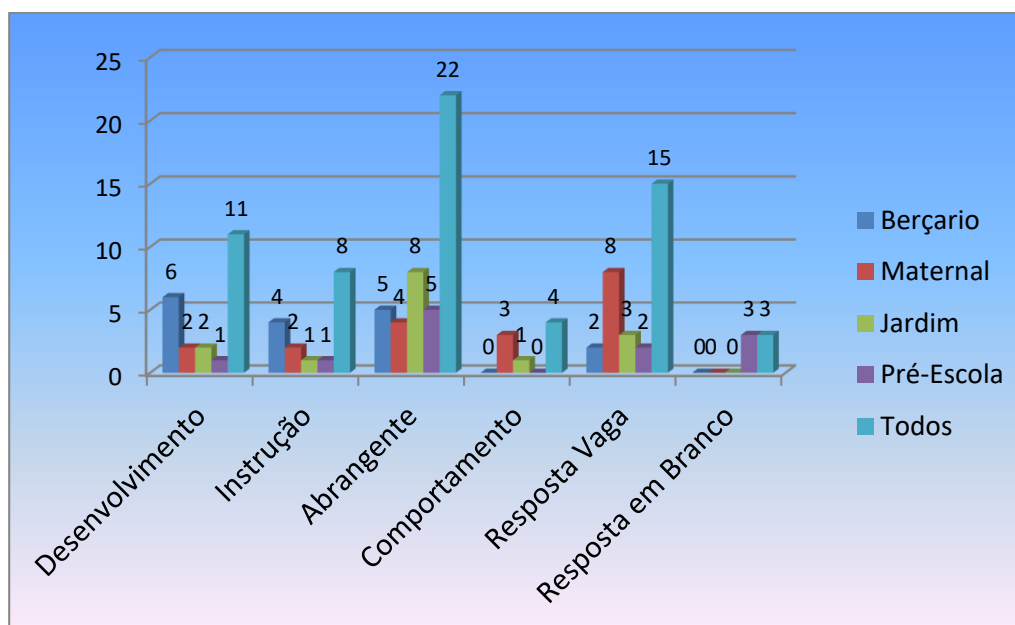
## Resultados e discussão

A partir do acompanhamento do Curso de Formação Continuada das Professoras da rede municipal da Educação Infantil, das leituras de estudiosos e de documentos legais iniciou-se o processo de análise do diagnóstico inicial (questionário) em busca do perfil das professoras da educação Infantil. Foram coletadas respostas de 17 professoras do berçário, 19 professoras do Maternal, 15 professoras do Jardim e 12 professoras da pré-escola, perfazendo um total de 63 docentes. O questionário solicitava que as professoras elaborassem conceitos acerca das concepções Educação; Educação Infantil; Infância; Criança; Processo ensino/aprendizagem, Professor da educação infantil/Educador da Infância, Planejamento e Avaliação.

Por meio do diagnóstico inicial, foi possível detectar diversas informações dentre elas que:

- f) Existiam variadas tendências pedagógicas imbuídas no discurso das professoras em relação à Educação Infantil, fato constatado em todos os grupos;
- g) Casos onde as mesmas professoras apresentavam mais de uma tendência pedagógica em suas respostas; o critério para esse fenômeno se dava a partir do momento em que elas possuíam maior ou menor proximidade com a concepção solicitada;
- h) Algumas professoras não conseguiram formular conceitos contribuindo para o índice da categoria “Resposta Vaga”, esses foram casos indiferentes à proximidade ou distância da concepção e questão;
- i) Foi constatado que na Educação Infantil ao questionar acerca da prática pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem voltadas à crianças de 0-5 anos, a ação pedagógica se divide principalmente entre a tendência tradicional e crítica.

**Gráfico 1 – Concepção de Educação**



Fonte: Dados coletados via Diagnóstico Inicial maio de 2015 – organizados e sistematizados pelas autoras

A metodologia utilizada para categorizar as respostas foi a de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2011), em grupos representados por palavras-chaves. As categorizações também foram feitas no formato de grande grupo, onde as professoras acompanharam e

refletiram sobre suas próprias respostas. A categorização permitiu a elaboração de gráficos para melhor visualização os quais foram apresentados aos grupos, atendendo a finalidade de traçar o perfil do profissional da Educação Infantil acrescido da contribuição das próprias professoras. Os resultados não condisseram com as expectativas das profissionais, e esse, foi o pontapé inicial para canalizar a indignação da classe em prol de mudanças e da construção de um documento dotado de clareza, e que realmente atendesse as necessidades e especificidades dos Núcleos de Educação Infantil (NEI's) da rede e expectativas dos documentos legais norteadores da Educação Infantil.

O Curso de Formação Continuada proporcionou as professoras momentos de imersão teórica, onde puderam (re)conhecer as tendências pedagógicas: Tradicional, Nova, Crítica de forma detalhada. Cada tendência pedagógica foi apresentada as professoras (com bases referenciais em teóricos e documentos legais) abordando seu período histórico, características, e as diferentes ações pedagógicas resultantes de cada uma delas.

Ainda dentro da mesma etapa, e munidas de teoria, as professoras se dividiram em duplas ou trios para iniciarem o aprofundamento de suas pesquisas bibliográficas e produções científicas para a construção da almejada Proposta Pedagógica Curricular. Cada agrupamento: Berçário, Maternal, Jardim e Pré-escola, recebeu a incumbência de produzir com seus pares textos das seguintes concepções: Educação; Ensino/aprendizagem; Planejamento e Avaliação. Depois da primeira produção textual as professoras entraram em período de férias. No retorno das férias os textos foram entregues às professoras constituindo uma prática de releitura e refacção de texto, uma estratégia de leitura primordial para o bom desenvolvimento do texto e também da escrita das professoras que tiveram a oportunidade de rever e reformular suas ideologias, reescrevendo de fato as necessidades presentes no NEI's.

Após a refacção, houve o compartilhamento dos textos para discussão em grupo, onde cada grupo teve a experiência de contribuir para que as seções escritas de maneira que abarcassem ainda mais informações a cerca de suas expectativas para com a Educação Infantil e para a construção da Proposta Pedagógica Curricular.

Por fim concluiu-se a última etapa do processo, que se tratava da aglutinação de todas as seções escritas pelas professoras na construção do almejado documento. Essa última etapa teve um significado muito importante a todas as profissionais participantes, porque foi a materialização de um trabalho em equipe que se estendeu por meses, e o mais importante, que trazia em seu conteúdo as especificidades/necessidades pontuadas pelas professoras, dando voz a quem realmente vivencia todos os elementos envolvidos no processo ensino/aprendizagem.

### **Considerações finais**

Conclui-se com esse trabalho que a visão das professoras em relação à Educação Infantil era sustentada, mesmo que de forma velada, por tendências pedagógicas variadas, sendo que a mesma professora apresentava mais de uma tendência pedagógica em suas respostas.

Houve casos onde algumas professoras não conseguiram formular conceitos contribuindo para o índice da categoria "Resposta Vaga", esses foram casos indiferentes à proximidade ou distância da concepção em questão. Com base nos dados apresentados até o momento, é imprescindível compartilhar de Mizukami (1986, p. 109) ao pontuar objetivos para cursos de professores; dentre eles a possibilidade da análise do próprio fazer pedagógico consciente:

Um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao

futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente (MIZUKAMI, 1986, p. 109).

A formação continuada possibilitou as docentes que realizassem as ações educativas e formativas explicitadas pela autora acima.

Também foi possível constatar que a Educação Infantil se divide principalmente entre a tendência tradicional e crítica sendo o tempo não é o fator motivador para tal fenômeno; as professoras foram classificadas por tempo de atuação docente, mas isso não garantiu uma linearidade nas respostas. Esse fenômeno de contradição presente no discurso das professoras participantes desta pesquisa pode ser comparado a pontuação feita por Saviani (1983, p. 65) quando afirmou que:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. [...], porém, [...] a realidade em que atuam é tradicional. [...] A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). [...] Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escola novista, a realidade é tradicional [...].

Outra reflexão a se fazer a respeito desse fenômeno é recordar que a prática educativa em geral não é neutra, e que existe uma possibilidade dessas profissionais sustentarem a visão pedagógica a que foram expostas, no transcurso de sua trajetória de vida e docente. Pois,

Toda teoria pedagógica tem seus fundamentos baseados num sistema filosófico. É a filosofia que, expressando uma concepção de homem e de mundo, dá sentido à Pedagogia, definindo seus objetivos e determinando os métodos da ação educativa. Nesse sentido, não existe educação neutra. Ao trabalhar na área de educação, é sempre necessário tomar partido, assumir posições. E toda escolha de uma concepção de educação é, fundamentalmente, o reflexo da escolha de uma filosofia de vida (Haydt, 1997, p. 23).

Os resultados apontam o aporte significativo do Curso de Formação Continuada para a formação permanente das professoras, em conformidade com Ujiie (2014), quando comprova a evolução de um quadro de contradição de tendências pedagógicas presentes nos discursos das professoras para um quadro de conscientização e esclarecimentos teóricos, de resistência e descrédito para aceitação e por fim satisfação das profissionais perante os resultados obtidos na concretização do trabalho tendo as próprias professoras como autoras.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo - 37. ed. Veiga, 1983.

UJIIE, Nájela Tavares. A importância da construção das comunidades aprendentes na formação dos profissionais da educação infantil. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. **Educação, Infância e Formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba-PR: CRV, 2014, p. 53-63.

# A FORMAÇÃO DO LEITOR NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

Verônica Maria de Araújo Pontes<sup>1</sup>

## Introdução

Esse artigo é fruto de pesquisas e estudos da formação leitora na escola pública, especificamente de uma pesquisa financiada pela CAPES/FAPERN em 2013 com a presença de 42 bolsistas, via Edital CTI/EB, que se configurou como uma intervenção no Ensino Médio direcionada à formação de leitores literários em escolas públicas da Cidade de Mossoró e de Apodi.

Além dessa pesquisa, realizamos também pesquisas para verificação da presença da leitura literária nas escolas públicas das Cidades de Mossoró, Natal, Parnamirim e em Portugal nas Cidades de Braga e Guimarães.

Nosso grupo de pesquisa intitulado LITERATURA, TECNOLOGIAS e NOVAS LINGUAGENS incorpora estudos, projetos e ações relacionados à literatura tendo em vista a necessidade urgente de formar-se leitor crítico que seja capaz de compreender e emitir opiniões a partir do que lê.

Nossa experiência como professora do Curso de Pedagogia, Mestrado em Letras, PROFLETRAS e atualmente Mestrado em Ensino possibilita-nos experiências diretas no contexto formativo do professor e futuro professor que atua na educação básica.

Constatamos ao longo dessas pesquisas nossas e de outras pesquisas já realizadas no país como o PISA, o SAEB e Retratos de Leitura o quanto o nosso país se encontra aquém de uma formação leitora compatível com a real necessidade nossa, o que nos deixa em uma categoria inicial de leitura.

Nossa prática docente há muitos anos encontra-se direcionada para uma mudança efetiva no quadro de leitores brasileiros, para isso incorporamos em nossas atividades de sala de aula conhecimento da leitura literária existente além de práticas relacionadas à essas leituras literárias que sejam possíveis de aplicação no contexto escolar.

Sendo assim, propomos-nos a realizar pesquisa no âmbito do contexto universitário que forma docentes que atuarão em salas de aula dos anos iniciais, como é o caso do Curso de Pedagogia da UERN.

A formação leitora deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolaridade a partir do contato com obras literárias diversas que constituem nosso contexto leitor, no entanto, não é o que de fato verificamos em nossas pesquisas e em tantas outras pesquisas já divulgadas, o que legitima a discussão sobre o papel da escola diante dos avanços da sociedade moderna e principalmente diante do insucesso em suas práticas docentes e resultados de aprendizagem.

Pontes (2013) expõe ser inegável que a instituição escolar se torne responsável pelo desenvolvimento e formação da leitura e da escrita, entretanto, tal feito não pode ser interpretado, compreendido de maneira mecânica e estática sem conferir sentido ao ato ler, por exemplo. Pois, neste contexto a leitura deixa de ser fonte de prazer, uma vez que não tem significado algum para o educando.

Conforme afirma Bamberger (1988, p. 29):

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países mas também no passado, no futuro, no

---

<sup>1</sup> Mestrado em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Mossoró, RN, Brasil. *E-mail:* [veronicauern@gmail.com](mailto:veronicauern@gmail.com).

mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

E é neste afincamento de proporcionar prazer ao se trabalhar a leitura, afinal são inúmeras as críticas que se lançam contra o ensino tradicional da língua, que se restringe na maioria das vezes ao ensino da gramática normativa que podemos ressaltar a importância e a necessidade da leitura literária na propagação do saber, e compreender, enquanto docentes dos anos iniciais, como objeto fundamental na aprendizagem também de tantos outros conhecimentos veiculados pela escola.

Os discursos oficiais dos que estão à frente da educação brasileira voltam-se para a valorização da leitura, do ensino desta, tendo em vista a formação de leitores, ainda mais depois dos resultados de avaliações diversas realizadas no nosso país como o PISA (Programme for International Student Assessment) que ao avaliar a leitura dos nossos alunos com 15 anos de idade desde o ano de 2000 a 2012 constatou que estamos em um nível inicial de leitura, ou seja, decodificamos, interpretamos, no entanto, não relacionamos com nosso cotidiano. Isso quer dizer que não fazemos uso da leitura em nossa prática social, ficando então a leitura apenas para cumprir obrigações escolares.

Esses discursos oficiais apresentam projetos, programas, propostas voltadas para a formação de leitores em nosso país como Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do governo Federal que tem em sua proposta quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; (3) parcerias e redes de leitura: implantação de centros de leitura multimídia; (4) ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE<sup>2</sup>.

Neste ensino, torna-se evidente a importância dessa formação também em um curso universitário, principalmente no Curso de Pedagogia que forma professores para atuação nos anos iniciais de escolaridade. Assim, temos a intenção de analisar como o Curso de Pedagogia está trabalhando a formação do aluno/professor que seja capaz de formar leitores nos anos iniciais e para isso, analisaremos desde o Projeto Pedagógico de Curso até as ementas e programas gerais dos componentes curriculares - PGCC que tratem dessa formação específica.

Assim, objetivamos analisar como se dá a formação do aluno/professor em torno da leitura literária no Curso de Pedagogia da UERN. Para isso, buscamos identificar como o projeto pedagógico de curso prevê a formação docente em torno do leitor literário; Analisar os PPGC do Curso de Pedagogia e sua relação com a formação do leitor literário, principalmente das disciplinas de Ensino de Língua Portuguesa, e Literatura e Infância.

## **A metodologia**

Essa pesquisa apresenta-se como uma abordagem qualitativa levando em conta que na área de educação proporcionamos reflexões, análises de práticas e interações dos sujeitos que estão intimamente imbricados nos aspectos políticos, éticos, estéticos e epistemológicos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 11) a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis, do qual “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

---

<sup>2</sup> Informações retiradas do site do pnll.

Para o autor nessa metodologia “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16).

Compreendemos assim que a abordagem qualitativa também é denominada naturalista “[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 17) e em suas interações com o meio mediante a construção de seus repertórios de significados.

Dessa forma, direcionamos nossa pesquisa para a análise documental que busca extrair dos documentos analisados as informações e dados inerentes à pesquisa analisando e interpretando-os mediante os objetivos propostos. Assim, serão analisados nesta pesquisa documentos que compõem o universo escolar investigado como: os Documentos Oficiais Nacionais; o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia; os Programas Gerais dos Componentes Curriculares – PGCC direcionados ao ensino e aos estudos de leitura literária.

Para complementar os discursos oficiais analisados, pretendemos entrevistar os professores responsáveis pelos componentes curriculares detectados na pesquisa tendo em vista o confronto entre a prática docente e o discurso estabelecido oficialmente.

A nossa análise constituir-se-á em uma análise dos discursos dos sujeitos nos documentos apresentados e nas entrevistas realizadas conforme a Análise Proposicional do Discurso (APD) que dispõe em detalhes os discursos apresentados pelos sujeitos a partir das categorias escolhidas na pesquisa. Segundo Pires (2008) a APD deve ser olhada pelo pesquisador como instrumento de trabalho que permite atribuir sentido e coerência à realidade, oferecendo economia de tempo e de recursos, aspectos importantes quando se pretende desenvolver pesquisas sem muitos recursos financeiros.

Nossa pesquisa está sediada na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, no município de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte, Nordeste Brasileiro através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens.

Nossa prática docente há muitos anos encontra-se direcionada para uma mudança efetiva no quadro de leitores brasileiros, para isso incorporamos em nossas atividades de sala de aula conhecimento da leitura literária existente além de práticas relacionadas à essas leituras literárias que sejam possíveis de aplicação no contexto escolar.

Sendo assim, propomos realizar uma pesquisa no âmbito do contexto universitário que forma docentes que atuarão em salas de aula dos anos iniciais, como é o caso do Curso de Pedagogia da UERN.

### **Sobre a formação leitora no ensino público**

Entendemos que a formação leitora deve ser iniciada desde os primeiros anos de escolaridade a partir do contato com obras literárias diversas que constituem nosso contexto leitor, no entanto, não é o que de fato verificamos em nossas pesquisas e em tantas outras pesquisas já divulgadas, o que legitima a discussão sobre o papel da escola diante dos avanços da sociedade moderna e principalmente diante do insucesso em suas práticas docentes e resultados de aprendizagem.

Pontes (2013) expõe ser inegável que a instituição escolar se torne responsável pelo desenvolvimento e formação da leitura e da escrita, entretanto, tal feito não pode ser interpretado, compreendido de maneira mecânica e estática sem conferir sentido ao ato ler, por

exemplo. Pois, neste contexto a leitura deixa de ser fonte de prazer, uma vez que não tem significado algum para o educando.

Os discursos oficiais dos que estão à frente da educação geralmente estão voltados para a valorização da leitura, do ensino desta, tendo em vista a formação de leitores, ainda mais depois dos resultados de avaliações diversas realizadas nos dois países como o PISA (Programme for International Student Assessment) que ao avaliar a leitura dos alunos com 15 anos de idade nos anos de 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012 constatou, no Brasil, que estamos em um nível inicial de leitura nos anos de 2000, 2003 e 2006, ou seja, decodificamos, interpretamos, no entanto, não relacionamos com nosso cotidiano. Isso quer dizer que não fazemos uso da leitura em nossa prática social, ficando então a leitura apenas para cumprir obrigações escolares. Já nos últimos anos o Brasil tem avançado um pouco mais, no entanto, ainda distante da média mundial.

O Brasil apresenta projetos, programas, propostas voltadas para a formação de leitores em nosso país como Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), e além desses discursos oficiais voltados para a formação leitora temos a Lei Federal 12.244/2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País e no Rio Grande do Norte a Lei 9.169 de 15 de janeiro de 2009 que dispõe sobre a criação da política estadual de promoção da leitura literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte e dá outras providências.

Vemos assim, uma certa preocupação tanto do Governo Federal quanto do nosso Estado em proporcionarem a leitura literária nas escolas públicas, no entanto, entendendo que “nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso” (LOPES; MACEDO, 2006, p. 6).

Dessa feita, muitas reflexões e ações serão necessárias para que de fato seja perceptível e real essa formação do leitor literário no espaço público com acesso à população brasileira.

Neste ensino, torna-se evidente a importância dessa formação também em um curso universitário, principalmente no Curso de Pedagogia que forma professores para atuação nos anos iniciais de escolaridade e por ser esse o nosso contexto de atuação no ensino. Assim, temos a intenção de analisar como o Curso de Pedagogia está trabalhando a formação do aluno/professor que seja capaz de formar leitores nos anos iniciais.

Para isso, analisaremos desde as Diretrizes Oficiais para os cursos de formação docente, como o Projeto Pedagógico de Curso até as ementas e programas gerais dos componentes curriculares - PGCC que tratem dessa formação específica em torno da leitura literária.

Essa análise estará substanciada pelos estudos de de: Fernando Azevedo, Regina Zilberman, Bakhtin, Geraldí, Kleiman, e Nóvoa, entre outros que discutem e pesquisam a formação docente e literária.

Com o posicionamento e a defesa em torno de que a leitura deve proporcionar prazer e encantamento ao leitor, afinal são inúmeras as críticas que se lançam contra o ensino tradicional da língua que se restringe na maioria das vezes ao ensino da gramática normativa, que podemos ressaltar a importância e a necessidade da leitura literária na propagação do saber, e compreender, enquanto docentes dos anos iniciais, como objeto fundamental na aprendizagem também de tantos outros conhecimentos veiculados pela escola.

## Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o Hábito de Leitura**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, José. **Teoria e Prática da Análise Proposicional do Discurso**. João Pessoa: Idéia, 2008.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

## “PAI NATAL” E UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO LEITORA

Verônica Maria de Araújo Pontes<sup>1</sup>

A formação leitora no Brasil tem sido um tema amplamente discutida no meio educacional, principalmente em torno das avaliações realizadas nos últimos anos que tem revelado um quadro não muito satisfatório para os leitores brasileiros. Basta rever os dados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes - PISA em que nos revela o quanto ainda estamos em um nível inicial de leitura que não possibilita o nosso aluno compreender o texto e utilizá-lo socialmente.

A pesquisa Retratos de Leitura traça um perfil do leitor brasileiro, não apenas os que estão na escola, e revela outros dados, não menos significativos, em torno das escolhas de leitura, dos tipos de leitura realizadas pelos pesquisados, da quantidade de livros lidos, classificando os leitores de acordo com as regiões do nosso país. Sendo assim, não tivemos grandes avanços no que diz respeito à formação leitora do brasileiro nas versões dessa pesquisa de 2011 e 2015, no entanto, tivemos um pequeno aumento no percentual de 50% para 56% de leitores no Brasil, sendo o Nordeste o único estado brasileiro que se mantém no percentual de 51% de leitores desde a versão de 2011, enquanto os outros estados tiveram esse percentual diminuído.

Sendo assim, novos interesses e políticas se voltam para a necessidade de formação de leitores no Brasil dado a sua importância para a expansão da imaginação e criatividade, e o acesso a qualquer conhecimento, bem como a tantas outras aprendizagens que se fazem possíveis via a leitura.

No Brasil, criam-se leis para determinar a expansão da leitura, da formação dos docentes e bibliotecários em torno do acesso à leitura pelos alunos, como a Lei 12.244 de 2010 que impulsiona a formação de bibliotecas em todas as unidades de ensino pública do nosso país durante 10 anos.

No Rio Grande do Norte, a Lei 9.169 de 2009 já direcionava um trabalho voltado para as bibliotecas escolares públicas do Estado determinando a criação de pelo menos uma biblioteca em cada unidade de ensino.

Assim, nosso trabalho está voltado para uma perspectiva de formação do leitor literário via um programa de leitura fundamentado na literatura que passaremos a descrever a seguir, tendo em vista ser possível de ser realizado nos espaços escolares da rede pública, indo ao encontro das políticas de formação leitora atuais.

### **A proposta de formação leitora**

O contato e interação com a literatura possibilita o desenvolvimento de uma competência literária e leitora, tendo em vista que permite o estabelecimento de um diálogo constante com o texto a partir de inferências, previsões e interações provenientes de leituras e experiências realizadas anteriormente pelos leitores, o que possibilita a construção de novos conhecimentos e compreensões acerca do que se está lendo.

A leitura literária permite também a conquista do pensamento crítico, a abertura e contato com novos mundos e novos horizontes, a possibilidade de um novo olhar para esses mundos e para os outros que se encontram à sua volta, além do contato direto com a escrita e as potencialidades da nossa língua.

---

<sup>1</sup> Mestrado em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, Mossoró, RN, Brasil. *E-mail:* [veronicauern@gmail.com](mailto:veronicauern@gmail.com).

Para que possamos incentivar e proporcionar o gosto pela leitura é imprescindível que saibamos ler e que a motivação aconteça, o que pode ser viável com a ajuda e apoio do professor que se constitui como um mediador capaz de propor essa interação do leitor com a leitura proposta e/ou escolhida envolvendo este leitor num mundo literário cheio de encantamento e não de obrigação, e de aborrecimento cansativo.

Para isso, propomos atividades a partir do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura com as ideias de Yopp & Yopp (2006) que valoriza e destaca o aluno/leitor, o conhecimento que este traz, as experiências vividas capazes de favorecerem a construção de sentidos para que se possa compreender um texto.

Esse programa de leitura, a partir de uma perspectiva construtivista e sócio-cultural defende uma aprendizagem construída na interação dos conhecimentos e experiências dos indivíduos que dela participam, interagindo-os e possibilitando a partilha dessas mesmas experiências entre si, em um trabalho de grupo voltado para a promoção da leitura literária como uma atividade prazerosa.

Dessa forma, é que apresentamos as atividades de pré-leitura; durante a leitura e após a leitura com seus respectivos objetivos.

### **As atividades de pré-leitura e seus objetivos**

Os objetivos das atividades de pré-leitura são: ativar e construir a competência enciclopédica do aluno/leitor, através da exploração dos elementos paratextuais como a capa, o título, as ilustrações, encorajando-o a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências.

Essa proposta em torno da obra literária favorece a participação oral e contribui para o desenvolvimento da linguagem, levando os alunos/possíveis leitores a desenvolverem a sua competência enciclopédica menos desenvolvida, beneficiando-se da interação e partilha dos comentários e proposições do grupo, o que possivelmente amplia os seus próprios conhecimentos e sua competência enciclopédica inicial.

Dessa forma, essa interação diversa entre grupos heterogêneos torna-se benéfica e capaz de um enriquecimento maior devido ao leque de experiências e vivências dos indivíduos do grupo.

Outro objetivo dessa atividade é despertar a curiosidade dos alunos, o que motiva-os para a leitura proposta possibilitando o levantamento de hipóteses acerca do conteúdo da obra literária podendo ser confirmadas ou não quando no momento da realização da leitura.

Nessa atividade são estabelecidos também os objetivos da leitura que auxiliam o aluno na compreensão do texto, incentivando-o na interação com a obra, questionando-a e passando também a construir seu próprio conhecimento.

### **As atividades durante a leitura**

Essas atividades durante o desenvolvimento da leitura da obra literária tem por objetivo desenvolver as competências: preparar o aluno para usar estratégia de compreensão; familiarizá-lo com a estrutura do texto; direcionar a sua atenção para a linguagem e seu vocabulário; facilitar a compreensão sobre os personagens, enredo, acontecimentos, temas e ideias-chave; colaborar na construção de sentidos e interpretações que segundo Mendoza Filola (2004, p. 83): “el texto cobra nueva vida cada vez que se inserta em nuevos y múltiples contextos de lectores diversos, presentes y futuros. La recepción y apropiación de un texto através de la lectura es la actualización de su significado por um lector”.

De fato, podemos dizer que é durante a leitura da obra literária que o leitor se envolve mais com o texto, estabelecendo conexões, questionando, preenchendo o que Eco (2003) chama

de espaços em branco promovidos pelo próprio texto. Azevedo (2006) propõe esse cruzamento das informações proporcionadas pelo texto com os saberes acerca do mundo empírico e histórico-factual.

Essas atividades possibilitam as respostas pessoais frente ao texto, valorizando assim o conhecimento e a contribuição dos alunos, um a um, e do grupo como um todo. Essa partilha favorece uma relação afetiva com o texto, oportunizando a socialização das emoções que foram provocadas em sua leitura, bem como os horizontes que foram abertos (ou fechados) (AZEVEDO, 2006).

### **As atividades após a leitura**

Essas atividades propõem uma confirmação ou não das expectativas do leitor, reorganização das ideias com o objetivo de: encorajar respostas pessoais; promover a reflexão sobre o texto, proporcionando aos alunos identificar o que seria significativo para eles nessa leitura; facilitar a organização, análise e síntese das ideias; proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os colegas (YOPP & YOPP, 2006).

As atividades após a leitura também podem possibilitar experiências de escrita, o que pode favorecer a consolidação de leitores e também de possíveis escritores, visto que ler, escrever, ouvir e falar são habilidades linguísticas que se encontram inter-relacionadas e que estão apoiadas mutuamente.

No entanto, as atividades de escrita não devem estar relacionadas com a exploração e uso da gramática e do tipo de composição o que ocasionaria em trabalhos avaliativos, não contribuindo assim para o que defendemos aqui em torno do desenvolvimento e gosto pela leitura que como tal deve ser prazeroso e sem responder a pretextos e obrigações ligados aos conteúdos a serem atingidos na disciplina.

### **A obra literária escolhida: “Ninguém dá Prendas ao Pai Natal”**

O livro é uma obra portuguesa escrita pela autora Ana Saldanha com ilustrações de Joana Quental, editado pelo Campo das Letras e conta a história do Pai Natal (Papai Noel) que só conseguia ver papéis de embrulho amarfanhados e laços coloridos que muitos pés, grandes e pequenos, calçavam sem reparar, e estando em sua casa do Pólo Norte seguia pela televisão a cerimônia do desembulhar das prendas em todas as casas do mundo, e desabafava: - Que pena que isto dá!, enquanto uma lagriminha lhe deslizava pela face vermelhusca e se lhe ia pendurar da barba comprida. – Ai, que infeliz que sou!! Ninguém dá prendas ao Pai Natal! Continuava a reclamar o pobre velhinho. No entanto, veremos personagens que de repente lembram do Papai Noel e vêm até onde ele mora para lhe entregar as mais diversas prendas. Esses personagens são advindos de contos clássicos conhecidos por todos nós. No desenrolar da história seremos surpreendidos por eles.

### **Atividades propostas para a obra literária “Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal”**

#### **Pré-leitura**

Por tratar-se de um livro que traz elementos do Natal, propomos uma conversa sobre o que significa o Natal e o que se costuma fazer nesse dia de festa para que possamos construir coletivamente o significado da palavra Natal, e assim interagimos com as experiências de cada aluno sobre esse dia comemorativo.

Promoveremos assim a possibilidade de respostas pessoais em torno do evento, ativando e construindo o conhecimento de mundo sobre o Natal e o seu significado, despertando a curiosidade e motivando os alunos para a leitura.

Após essa conversa, construiremos coletivamente uma árvore de Natal com as prendas (presentes) que os alunos costumam dar e receber nesse evento para familiares, amigos e outras pessoas, estabelecendo relações com as experiências de cada um.

### **Durante a leitura**

A Teia dos personagens e das prendas que deram ao Pai Natal é uma atividade que consiste no preenchimento de uma teia em que são colocados o nome do personagem principal, e ao lado dele cada personagem que deu o presente, o presente dado, sua utilidade ou não para o Papai Noel.

O Boletim literário é outra atividade durante a leitura que consiste na formação de um boletim literário (em pequenos grupos) com os personagens e as características das prendas dadas para depois serem discutidas no grande grupo, estabelecendo comparações comportamentais e físicas de cada personagem da história lida conforme pode ser vista na tabela a seguir.

<b>Característica</b>	<b>Nota (0 a 10)</b>
Utilidade da prenda	
Simpatia do personagem	
Intenção do presente	
Impressão causada	

Boletim literário – Fonte: arquivo próprio

### **Após a leitura**

Após a partilha das atividades anteriores, os alunos são convidados a refletir sobre as características dos personagens, suas prendas, avaliando suas qualidades e defeitos o que poderá ser ampliada a avaliação comparando as mesmas personagens nos contos clássicos dos quais fazem parte, favorecendo uma reflexão mais profunda acerca das atitudes e valores subentendidos na história, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico.

### **Referências**

AZEVEDO, F. **Literatura Infantil e Leitores: da Teoria às Práticas**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2006.

MENDOZA FILLOLA, A. **La Educación Literaria**. Bases Para La Formación De La Competencia Lecto-Literaria. Málaga: Ediciones ALJIBE, 2004.

YOPP, H. K.; YOPP, R. H. **Literatura Based Reading Activities**. Boston: Pearson, 2006.

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

Thiago Martins Prado<sup>1</sup>

Quando John Updike escolheu utilizar a variação de nomes de personagens da lenda do príncipe da Dinamarca que inspirou o dramaturgo William Shakespeare, utilizando-se, para isso, das referências contidas em *Historia Danica*, de Grammaticus, e em *Histoires Tragiques*, de Belleforest, o romancista norte-americano relembra que o texto shakespeariano de *Hamlet* advém de uma tradição de releituras de fontes orais ou copiladas e que, portanto, incorpora o dinamismo e a mobilidade dos traços da cultura que permitem dialogar tempos e espaços distintos. De igual maneira, assim também se apresenta a escrita de *Gertrudes e Cláudio*: como uma oportunidade de continuar a tecer releituras variáveis por meio de um processo criativo. A diferença, entretanto, entre o texto dramático de Shakespeare e a narração de Updike dá-se ao fato de, no primeiro, a releitura concentrar-se na tradição móvel da cultura oral enquanto, no segundo, o romance privilegia a articulação da rica fortuna crítica advinda da obra de Shakespeare. Nesse sentido, John Updike esclarece que a natureza especulativa da crítica gerada ao texto *Hamlet* assemelha-se à mobilidade da condição criativa que gerou tal obra e que torna igualmente possível a construção do romance *Gertrudes e Cláudio*.

Os mecanismos de releitura adotados por Shakespeare ou por Updike acabam igualmente por influenciar a forma de construção dos personagens, dando maior volume ao próprio gênero escolhido por cada um deles. Se William Shakespeare coroou o caráter dos personagens por meio de um reforço na ambiguidade de seus gestos ou na situação lacunosa das suas falas no texto dramático – o que molda e, ao mesmo tempo, complexifica a multiplicidade das variações lendárias de versões anteriores à obra shakespeariana, John Updike fortalece a constituição psicológica dos personagens (própria dos romances), privilegiando, além da característica peculiar ao gênero, o conjunto de análises da crítica literária realizada para o texto de Shakespeare.

O romance de Updike centra-se em um período anterior ao início das ações contidas na obra *Hamlet*. Com isso, o escritor estadunidense explicitou o campo das motivações de caráter ou ações a cada personagem da peça shakespeariana – onde Shakespeare investiu em ambiguidade, Updike preencheu de um aparato psicológico capaz de justificar todos os passos dados pelos personagens na peça (e de uma forma criativa a reler a crítica shakespeariana no romance). No caso específico da edificação do personagem Polônio (Corambus ou Corambis) em *Gertrudes e Cláudio*, John Updike transforma um personagem secundário naquele que decide a falha trágica que permitirá o início do texto dramático *Hamlet*: o assassinato de um rei.

Como uma forma de compreensão da releitura do conselheiro real Polônio realizada por John Updike, elencaram-se quatro processos no romance *Gertrudes e Cláudio* que moldam as atitudes de tal personagem: a) a interpretação do caráter de Hamlet-pai por Polônio; b) a interpretação do caráter de Polônio por Hamlet-pai; c) o processo de inversão da lógica dos favores na corte; e d) a participação na falha trágica.

Quanto ao primeiro item, que é a interpretação do caráter de Hamlet-pai por Polônio, alguns momentos podem ser destacados para a compreensão do princípio de uma situação de oposição entre as vontades do conselheiro e as do rei Hamlet-pai – que gera a ambos uma antipatia mútua. Como conselheiro do pai de Gertrudes, Polônio considera a mudança de Hamlet-pai para o quarto real de tal modo precipitada que ao novo rei ele somente consegue

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia, Seabra, Bahia, Brasil. E-mail: [minotico@yahoo.com.br](mailto:minotico@yahoo.com.br).

atribuir uma caracterização de usurpador. Interessante notar como Updike, em seu romance, transfere o conceito de usurpador, personificado no rei Cláudio dentro da obra *Hamlet*, de Shakespeare, para o usurpado rei Hamlet-pai ao eleger o ponto de vista do conselheiro Polônio. De uma forma, Updike propõe uma reescrita que abriga a contradição advinda da variabilidade do olhar ou das motivações inerentes a cada personagem do romance, movendo definições ou atribuições geralmente associadas aos personagens da peça *Hamlet*. De outra forma, como o romance de John Updike propõe-se igualmente a dialogar com a fortuna crítica destinada à obra *Hamlet*, é perceptível a recitação do movimento pendular dos próprios críticos shakespearianos a, por vezes, empregar facetas distintas (e até mesmo antípodas) aos personagens da peça.

Além de o novo rei Hamlet-pai constituir-se uma ameaça à estabilidade do poder de Polônio, já habituado aos trâmites do rei anterior, um outro aspecto deve ser analisado. Conforme Updike, o conselheiro real nutria um encanto especial pela garotinha Gertrudes e, mesmo depois de casada, ele ainda conservava a lembrança dessa imagem de menina e esse desejo secreto. A confirmação de um olhar em Polônio com tendências pedófilas é verificada a partir da configuração do casamento desse mesmo personagem. O texto *Gertrudes e Cláudio* relata que a esposa do conselheiro, chamada Magrit de Møn, possui uma diferença etária considerável e que a sua parceira, conforme a perspectiva da personagem Gertrudes, desgastou-se fisicamente por causa das exigências insaciáveis de lascívia, submetendo-se, por diversas vezes, a abortos sucessivos. Por fim, com o nascimento da filha Ofélia, Magrit de Møn finalmente falece. Na sequência do romance, o olhar de fundo pedófilo do conselheiro explicaria a sua obsessão pelo controle da filha – tal excessiva proteção quanto à Ofélia foi destacada pelo crítico Northrop Frye (1992). No caso específico de Ernest Jones (1970), o crítico, em sua obra *Hamlet e o complexo de Édipo*, identifica o complexo de Griselda no conselheiro Polônio – que leva tal personagem a um sentimento de pertença e de retenção dos órgãos sexuais da filha. Articulando-se, mais uma vez, ao poderio da crítica shakespeariana, a explicação do romancista John Updike para a evolução do quadro persistente de controle da filha, ou ainda, para o desenvolvimento do complexo de Griselda, estaria na admiração e no desejo encoberto pela imagem da menina princesa Gertrudes. Se, num primeiro momento, o conselheiro real pôde praticar seu desejo pedófilo realizando uma transferência de Gertrudes para Magrit de Møn, após a morte da esposa, Polônio utilizará a filha como nova substituta para alimentar o seu desejo de posse dos objetos sexuais infantis – ainda que o gesto pedófilo aí não mais se realize.

É óbvio que o amadurecimento de Gertrudes e a modificação de seu papel de princesa para rainha e de menina para mulher casada sugerem, gradualmente, a eleição por uma nova substituta na mente de Polônio, entretanto, pelo fato de o conselheiro preservar ainda um olhar de duplicidade sob Gertrudes, o movimento inesperado do casamento apressado do Hamlet-pai surge, na psicologia do personagem do conselheiro real, como uma forte materialização de censura quanto ao seu desejo de pedofilia. A partir dessa configuração, dois processos de releitura da crítica psicanalítica ocorrem no romance *Gertrudes e Cláudio*: a) do papel de sujeito limitador de desejos e pai controlador de impulsos sexuais presente na peça *Hamlet*, Polônio passa agora a sujeito limitado em seus desejos a reconhecer uma censura maior personificada na imagem do novo rei; Hamlet-pai, nesse caso, ocupa a função de pai e de castrador para a psicologia de Polônio; b) com essa configuração, o desejo de assassinar o novo rei aproxima-se dos mecanismos do complexo de Édipo, entretanto o que, na verdade, disfarça-se nesse propósito é o resgate da memória lasciva de pedofilia disparada pela imagem de Gertrudes menina, que foi sequestrada pela presença de Hamlet-pai.

Se, no plano consciente, o novo rei desestabiliza a certeza pela continuidade dos privilégios de Polônio concedidos nas dinâmicas da corte, no plano inconsciente, Hamlet-pai é a personificação do processo de castração quanto aos desejos pedófilos do conselheiro. A

antipatia de Polônio para com o novo rei funda-se nessas duas ordenações. Embora seja de natureza mais manifesta, o novo rei Hamlet-pai também conserva um sentimento de antipatia para com Polônio.

Quanto ao segundo item, que é a interpretação do caráter de Polônio por Hamlet-pai, pode-se enumerar a série de acusações que o novo rei atribui ao conselheiro: a) ele desvia verbas do tesouro real; b) ele é invejoso e presunçoso; c) ele é viciado em favores reais; e d) ele é um traidor se insistir no casamento da filha com Hamlet. Nesse último ponto, cabem algumas explicações. Primeiro, Hamlet-pai considera um gesto de traição a atitude de Polônio ao interferir no casamento de um príncipe na linha imediata de sucessão ao trono, pois fere os interesses diplomáticos entre reinos aliados. Segundo, parece contraditória a vontade de Polônio em querer casar a sua filha com o príncipe Hamlet se há toda uma discussão a respeito do complexo de Griselda a remontar a personalidade desse conselheiro. Nesse ponto, é preciso afirmar que Polônio vive um conflito de domínio sexual ao mesmo tempo em que tenta garantir, por meio da filha, uma posição de maior destaque junto à corte, ou seja, ser o pai de uma futura rainha, e se livrar de vez das ameaças de dispensa e aposentadoria intencionadas pelo novo rei. É interessante atentar também que a filha Ofélia encarna Magrit de Møen, a substituta de Gertrudes menina e, ao mesmo tempo, a própria Gertrudes menina, entretanto, para a identificação entre Ofélia e Gertrudes tornar-se mais ajustável à imagem de Gertrudes menina, a sua filha deve ocupar o papel da princesa – tal como o já foi na memória de Polônio. Ainda que, na concepção do conselheiro real em *Hamlet*, haja o sacrifício da entrega dos órgãos sexuais da sua filha para o príncipe, com essa entrega, ele retorna ao estágio de admiração sexual distante da princesa menina, personalizada em sua filha Ofélia, e resolve dois grandes problemas para a manutenção do quadro inicial desejante: a) o seu papel de conselheiro deixa de ser ameaçado com a extinção, perdura como pai da princesa e lhe dá a proximidade necessária para alimentar suas imagens desejantes de pedofilia; b) a juventude de Gertrudes, rainha já a envelhecer e não mais corresponder à imagem desejante de Polônio, retorna resgatada na possibilidade da princesa Ofélia. Por fim, em Polônio, o interesse pela entrega da filha ocorre tanto para preservar (ou elevar) a sua posição social na corte como para permitir um ajuste no seu padrão desejante. Para isso, o cálculo que o conselheiro faz na peça *Hamlet* parte da moldagem da sexualidade da filha para que a virgindade de uma futura princesa não possa ser questionada ao mesmo tempo em que incita o afastamento de Ofélia em relação a Hamlet por raciocinar que isso tornará o príncipe cada vez mais interessado em sua filha.

Considerando o terceiro item a ser analisado, para que os planos de casamento de Ofélia consolidem-se, Polônio precisa inverter a lógica dos favores. Na peça *Hamlet*, o conselheiro aparece como um sujeito a pedir e ser agraciado por favores reais – a sua primeira fala na cena dois do primeiro ato, por exemplo, expressa isso de imediato. No romance de John Updike, Polônio cede favores à rainha para garantir, também por meio de ameaças, que o seu intento de casar a filha com o príncipe seja assegurado. Polônio cede um refúgio para os encontros amorosos entre Gertrudes e Cláudio e alerta para um favor futuro que irá cobrar da rainha. Não tão tardiamente, o conselheiro negocia o casamento de Ofélia e Hamlet com a rainha. Parece arriscada a posição de elo entre Cláudio e Gertrudes em que Polônio coloca-se diante da possibilidade da descoberta pelo rei Hamlet-pai dessa tripla traição e da execução sumária dos três, no entanto, nesse momento, o conselheiro sai de uma posição mais passiva para uma mais ativa ao cobrar da rainha a sua permanência no cargo e, contrariando a vontade do rei, a defesa pelo casamento entre Ofélia e Hamlet. Quando Polônio adota tal postura de fazer com que a rainha também possa lhe servir, fica evidente como o conceito de poder, conforme Foucault (2006), é instaurado no romance: o poder não deriva de uma posição centralizadora, ele não é

emanado, ele provém de uma dinâmica dentro das relações que se edificam ou se reestabelecem constantemente.

O conselheiro Polônio adota uma posição ainda mais ativa no romance ao ponto de ser o próprio a tramar o assassinato do rei Hamlet-pai. O quarto item a ser analisado, o surgimento da falha trágica que origina a peça *Hamlet*, ocorre a partir do momento em que Polônio escuta, escondido atrás da tapeçaria, a descoberta pelo rei Hamlet-pai da tripla traição e a sua decisão de vingança<sup>2</sup>. A partir daí, Polônio, incitando o regicídio, conduz Cláudio ao jardim secreto onde o rei Hamlet-pai descansa<sup>3</sup>. Não somente o conselheiro real decreta a falha trágica que finaliza o romance e torna possível o início da peça *Hamlet* como também edifica para a corte o contexto para a ascensão de Cláudio ao trono da Dinamarca. No discurso do conselheiro real Polônio, Cláudio é o único capaz de assumir a coroa, pois havia mais de dez anos que o príncipe Hamlet estava entregue a estudos na Universidade de Wittenberg (sem nada aprender sobre reinar) e também porque Cláudio seria a pessoa mais habilitada para consolar a rainha na função de rei. Polônio igualmente decide a preservação da inocência de Gertrudes quanto ao regicídio e reforça a ideia de desqualificação do príncipe Hamlet no trono junto à rainha. Por fim, o conselheiro real, longe dos comportamentos caricaturais encontrados na peça *Hamlet*, torna-se o jogador mais hábil do romance: seu segredo e sua cumplicidade quanto ao regicídio permitem uma posição mais vantajosa em relação à coroa que aquela em que se encontrava com o rei anterior.

## Referências

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FRYE, N. **Sobre Shakespeare**. Tradução Simone Lopes de Melo. São Paulo: EDUSP, 1992.

JONES, E. **Hamlet e o complexo de Édipo**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

UPDIKE, J. **Gertrudes e Cláudio**. Tradução Paulo Henriques Brito. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SHAKESPEARE, W. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015.

---

<sup>2</sup> Interessante notar que a mesma cena que salva o conselheiro Polônio no romance e determina o início da falha trágica (o assassinato de um rei) para a peça shakespeariana será o mesmo que lhe dará a morte trágica na cena quatro do terceiro ato.

<sup>3</sup> Updike cita a demora de Hamlet-pai em não se vingar imediatamente dos três traidores como um dos motivos para o surgimento da falha trágica, tal como a demora da vingança do príncipe Hamlet leva à catástrofe na peça shakespeariana.

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

Thiago Martins Prado<sup>1</sup>

O conselheiro real Polônio possui quase 90 falas durante toda a peça *Hamlet*. Tal como o príncipe Hamlet, Polônio concentra o conteúdo dramático nas falas, e, no decorrer dos atos, evidencia-se que os efeitos dessas falas substituem o que, na estrutura do gênero, seriam as ações. Embora, nesse quesito, no da prevalência das falas em relação às ações, o conselheiro Polônio esteja em equivalência a Hamlet, é preciso sinalizar a diferença crucial que existe entre os dois. A teatralidade das falas contida no príncipe Hamlet busca a encenação por estar imbuído de uma investigação a respeito de uma verdade: quanto à ocorrência de um crime (o assassinato do rei, seu pai) ou quanto a uma sabedoria mais profunda (o sentido do ser em meio às penalidades da existência). Embora o príncipe, durante a peça, revele-se um ardiloso inventor de disfarces para perscrutar o seu tio, não se pode esquecer que o jogo de ilusões por ele criado (a loucura fingida) não consegue corromper sua inicial crença na verdade como única versão honrada da história: “Sim, tudo isso parece, / Porquanto são ações que alguém deve encenar. / Mas eu tenho algo em mim além da encenação” (SHAKESPEARE, 2015, p. 60). Concentrando-se na investigação do regicídio pelo seu tio Cláudio, a utilização da farsa por Hamlet é um artifício para introduzi-lo à verdade – capaz de imperar acima de versões teatralizadas e iluminar ocorrências. Além disso, se se deparar com os solilóquios hamletianos, observa-se que a fala do príncipe sugere que somente o entendimento aguçado a respeito do palco social é capaz de revelar uma verdade (um conhecimento extrassensível) que supera o teatro-mundo.

Ao contrário disso, a sabedoria de Polônio recomenda a farsa por compreender que as redes de conveniência da corte devem ser costuradas para promover um enredo vitorioso, que serve de escudo àqueles que o defendem. Isso acontece, mais exemplarmente, quando o conselheiro real age de forma a construir uma versão quanto ao motivo da loucura do príncipe Hamlet de modo a introduzir sua filha Ofélia em sua maquinação política. Nesse sentido, tanto Lawrence Flores Pereira (2015, p. 20) como Rodrigo Lacerda (2015, p. 51-52) sinalizam a manipulação de Polônio em relação aos seus filhos de acordo com os interesses na preservação ou na elevação de seu próprio prestígio junto à coroa. Entretanto, nessa circunstância particular em que o conselheiro Polônio gera uma explicação para o comportamento perturbado do jovem Hamlet, enquanto Flores Pereira (2015, p. 228-229) limita-se a destacar como Shakespeare ironiza as descrições dos estudos da época sobre o estágio melancólico causado pelo êxtase de amor, Lacerda (2015, p. 62-64) comenta a interpretação de Polônio sobre a loucura do príncipe e o uso da carta pessoal da filha Ofélia como um cálculo político<sup>2</sup> – uma forma de testar, ainda que isso não se explicita em falas (mas borbulhe em intenções), uma aproximação entre a solução curativa para Hamlet de um possível casamento com a filha Ofélia (que não detinha *status* de princesa). Confrontando-se tais considerações, pode-se afirmar que o conhecimento adquirido pelas leituras do conselheiro Polônio, longe de perseguir uma verdade transparente e eliminadora de enredos paralelos ou uma verdade que reduzisse o palco social a um jogo inútil

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia, Seabra, Bahia, Brasil. E-mail: [minotico@yahoo.com.br](mailto:minotico@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Lacerda (2015, p. 92), num momento mais avançado, sugere que a ambição e a vaidade desmedidas do conselheiro real Polônio tornam-no pouco inteligente ao insistir na versão do amor desprezado como causa da loucura de Hamlet. No final da cena um do terceiro ato, após Hamlet ter ofendido Ofélia, o conselheiro reitera a versão insustentável da causa da loucura de Hamlet: “Mas ainda creio / Que a fonte e o começo desse sofrimento / Nasceram da rejeição no amor” (SHAKESPEARE, 2015, p. 115).

de aparências, é estrategicamente utilizado como recurso de domínio e de obtenção de prestígio junto à corte.

Polônio é antípoda de Hamlet não só nesse aspecto. Na perspectiva do conselheiro, o poder da aparência e de como ele dinamiza as ligações de força na corte não lhe permite sustentar a crença na autoridade indestrutível da verdade. Como o próprio conselheiro afirma: “Talvez nos caiba esta censura: / Está provado que, com rosto devoto / E piedosas ações, até o próprio demônio / Sabemos adoçar” (SHAKESPEARE, 2015, p. 111). De acordo com a impressão de Polônio, ainda que não seja uma sabedoria tão honrada, ela é extremamente vantajosa. Se o conselheiro Polônio assume o perfil de bajulador e altera seus comportamentos conforme as circunstâncias de favorecimento, isso se deve ao fato de ele reconhecer que o teatro social molda uma verdade que é permitida pelos atores mais ardilosos ou fortes. Nessa concepção, o poder da aparência conta o enredo da verdade pertinente.

Com essa polaridade entre Hamlet e Polônio, William Shakespeare reeditou duas formas de compreender a linguagem desde os tempos clássicos. No caso de Hamlet, tendo por referência a metafísica platônica, a linguagem é mero instrumento para se atingir um conhecimento que a supera. A contaminação do príncipe por essa perspectiva leva-o a considerar que a verdade torna irrelevantes os disfarces sociais e, quando revelada, prepondera acima das rotineiras teatralizações humanas como enredo único a ser vislumbrado. No caso de Polônio, tendo por base a valorização dos recursos retóricos pelas análises sofisticadas, a linguagem é o objeto a ser apreciado pela filosofia, pois é nela que se camuflam poderes, constroem-se valores ou preceitos e onde se mobilizam astúcias que realizam autoridades sociais.

Embora, em diversos momentos, Polônio pareça ser bastante caricato<sup>3</sup>, principalmente quando introduz aos reis a leitura da carta do príncipe à sua filha Ofélia (SHAKESPEARE, 2015, p. 92), e, com frequência, seja ridicularizado por Hamlet, é preciso afirmar que tais situações não devem ser interpretadas de modo a sugerir que a polaridade foi resolvida por Shakespeare pendendo para a concepção hamletiana da linguagem. Por outro lado, o dramaturgo ilustra as agressões que o jovem Hamlet impõe à Ofélia ou a crueldade desproporcional do gesto assassino em relação a Polônio<sup>4</sup>. Em meio à sua obsessiva busca pela verdade, pode-se pensar o quão Hamlet valeu-se de sua posição de príncipe em relação às hierarquias que mais lhe seriam obedientes, como Polônio, Ofélia, Rosencrantz, Guildenstern e Osric, para humilhá-las<sup>5</sup>. Além dessa ausência de exemplaridade em ambos, através de um cenário sombrio, Shakespeare rende ao príncipe e ao conselheiro um final trágico. Sob essa perspectiva, evidencia-se que nenhum dos dois pensamentos sobre a linguagem aperfeiçoa o comportamento do homem ou livra-os da catástrofe.

Entre um Polônio bajulador, exagerado nas reverências ou excessivamente vaidoso e um Hamlet brutal, sádico ou chistoso, podem-se extrair algumas interpretações interessantes a respeito da relação entre hierarquia social e efeitos de fala dessas duas personagens. O que se nota é que, quando Polônio está diante de personagens que possuem uma hierarquia inferior à dele, como os filhos Laertes e Ofélia ou o serviçal Reinaldo, a sua fala pode-se tornar mais inquisitória ou aproximar-se mais de funções imperativas, como ordenar. Quando o conselheiro realiza suas falas para nobres de hierarquia social mais alta, como os reis Cláudio e Gertrudes, além de suas

<sup>3</sup> Ao diferenciar o rei Cláudio do conselheiro Polônio, Lawrence Flores (2015, p. 19) destaca a habilidade política do primeiro, comparando-o ao cardeal Mazarino, e destaca a fala excessiva e, por vezes, exagerada ou caricata do segundo. Rodrigo Lacerda (2015, p. 97-98) chega a sugerir a personalidade do conselheiro Polônio como uma mistura entre Maquiavel e Pateta.

<sup>4</sup> Conforme Rosenfeld (2009, p. 163): “*As falhas de Polônio não são proporcionais a sua morte violenta*”.

<sup>5</sup> Northrop Frye (1992, p. 121) destaca as manobras perversas (principalmente com Ofélia) que tiram a exemplaridade ou a nobreza do comportamento do príncipe Hamlet. Rinaldo Pellegrini (*apud* SANTOS, 1965, p. 201) afirma que Hamlet empreende uma atitude tirânica e sádica em meio à sombria atmosfera de vingança.

enunciações ocuparem-se mais demoradamente de funções curvilíneas a fim de denotar, envaidecidamente, alguma sabedoria, ele, com frequência, adula seus interlocutores e, com isso, tenta estabelecer, a um só tempo, um muro de proteção contra ataques de agentes da realeza e uma forma de, com astúcia, buscar meios de adquirir mais privilégios junto à coroa.

No caso de Hamlet, em fala com pessoas que apresentam uma hierarquia social mais baixa em relação a ele, há duas predominantes funções ativadas. Humilhar ocorre com Polônio, Ofélia, Rosencrantz, Guildenstern e Osric; realizar chistes ocorre com todos esses anteriores mais um personagem coveiro e também com o próprio Horácio. É preciso notar que tais funções não acontecem somente porque o príncipe Hamlet está imbuído de uma verdade pessoal e com uma necessidade de fazer justiça (vingar o rei, seu pai), enfrentando a hipocrisia dos gestos sociais e o cinismo encoberto nas falas. Os chistes e a humilhação empreendidos por Hamlet apresentam uma demasiada recorrência pelo fato de ele estar numa relação de assimetria social que o favorece como príncipe. Até Horácio, considerado companheiro mais fiel de Hamlet, não se livra dos chistes e da sagacidade do jovem príncipe quando o próprio fala do motivo da vinda de seu amigo a Elsinore (SHAKESPEARE, 2015, p. 63). Se a variante do chiste hamletiano não se constitui perversa para Horácio devido à admiração que Hamlet atribui ao companheiro, em nenhuma das demais situações, ela deixa de querer ridicularizar o interlocutor, entretanto sofre o revés de um personagem mais inesperado: o coveiro. Por estar à margem das intrigas da corte e tão próximo da morte dos homens, o coveiro não se inibe em devolver as falas maliciosas do príncipe Hamlet com uma sagacidade muito superior. Estar longe das intrigas da corte e presenciar, todo dia, a inutilidade das máscaras sociais diante da morte torna-o capaz de desrespeitar Hamlet ou não reconhecer nenhum sentido para fazer medidas aos nobres<sup>6</sup>.

Com menor frequência, Hamlet realiza chistes às duas autoridades mais elevadas que a sua na peça: o rei – no momento em que Cláudio pergunta a Hamlet onde está o corpo assassinado de Polônio (SHAKESPEARE, 2015, p. 147-148); e a rainha – no momento em que Gertrudes reclama explicações do comportamento desrespeitoso do príncipe Hamlet logo após a apresentação da peça encenada na corte (SHAKESPEARE, 2015, p. 134). Tais eventos parecem demonstrar que a hipótese sobre a relação entre a função de atribuir maldosos chistes e o favorecimento do príncipe pela assimetria social está incorreta, entretanto uma análise de outras cenas complexifica a afirmação dessa articulação prevista, mas não a invalida. Primeiro, necessita-se compreender que as autoridades plenamente constituídas para Hamlet são apenas duas: o fantasma do Hamlet Pai e o príncipe Fortimbrás (a esses não cabe nenhum chiste). A persistência do fantasma do rei-pai traduz a seguinte mensagem na psicologia hamletiana: “a autoridade real a qual eu devo respeito é aquela que me persegue, é aquela que me cobra vingança – a do rei morto anterior; para ela, não se pode ser chistoso”. Hamlet deseja a manutenção da velha ordem, preservando a imagem do rei-pai e não aceita a troca do trono. Além disso, como o próprio rei Cláudio explicita, o príncipe goza da proteção da mãe e da simpatia do povo de Elsinore (SHAKESPEARE, 2015, p. 163) – o que, portanto, dá uma margem de enfrentamento em relação a Cláudio, o falso rei na percepção de Hamlet. Na situação dos chistes de Hamlet a Gertrudes, existe um pensamento que torna a autoridade da rainha rebaixada perante a concepção hamletiana: ela é mulher. Em dois momentos da peça, a personalidade do príncipe Hamlet revela-se explicitamente misógina: no primeiro solilóquio logo após o pedido dos reis por sua permanência em Elsinore (SHAKESPEARE, 2015, p. 62-

<sup>6</sup> A ligação entre o hábito do chiste e a personalidade do príncipe Hamlet é derivada da sua íntima relação na infância com o bobo da corte Yorick, conforme se apresenta no ato 5 cena 1. O bobo da corte realiza chistes e desorganiza hierarquias na corte como espaço de catarse para aliviar tensões das cenas políticas ou dos problemas sociais. Ao contrário dessa função permitida aos *clowns*, Hamlet utiliza o chiste para ameaçar a organicidade que equilibra as forças do rei junto à sua corte.

63)<sup>7</sup> e quando destrata Ofélia na última fala da cena em que ela e o príncipe estão sendo vigiados pelo conselheiro Polônio e o tio Cláudio (SHAKESPEARE, 2015, p. 113)<sup>8</sup>.

Hamlet usa a sua autoridade de príncipe para gerar humilhação ou realizar chistes àqueles que estão abaixo de sua posição e encontra brechas para promover outros chistes aos reis valendo-se da sua relação familiar. Entretanto, para a prática discursiva do conselheiro real Polônio, essas facilidades não são encontradas. A estratégia para permanecer com seus privilégios junto à coroa e para permitir-se galgar outros é a arte da bajulação. Ainda que a crítica especializada possa fornecer uma série de qualidades depreciativas ao personagem Polônio, não parece que esse conselheiro possa ter muitas escolhas de estratégias discursivas enquanto está servindo um rei recém-empossado e precisa mostrar habilidades e obediência para agradá-lo.

## Referências

FRYE, N. **Sobre Shakespeare**. Tradução Simone Lopes de Melo. São Paulo: Edusp, 1992.

LACERDA, R. **Hamlet ou Amleto?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2015.

PEREIRA, L. Introdução; Notas. In: SHAKESPEARE, W. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015. p. 7-32; p. 195-311.

PROENÇA, E. (Org.). **Apócrifos e pseudo-epígrafos da Bíblia**. Tradução Claudio Rodrigues. São Paulo: Fonte Editorial, 2005.

ROSENFELD, A. **A arte do teatro**. São Paulo: Publifolha, 2009.

SANTOS, M. **Considerações sobre Hamlet**. Belo Horizonte: Edições Movimento Perspectiva, 1965.

SHAKESPEARE, W. **A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca**. Tradução Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2015.

---

<sup>7</sup> “Fraqueza teu nome é mulher”.

<sup>8</sup> “Eu também ouvi falar muito das tuas maquiagens. Deus deu a vocês um rosto e vocês fazem um outro. Vocês saracoteiam e desfilam, dão apelido às criaturas de Deus e explicam seus excessos como ignorância”. A fala de Hamlet pode ser articulada ao apócrifo Livro de Enoque, em que os anjos caídos ensinam a arte da maquiagem para as mulheres, e essas se tornam partes ativas para a consolidação da ira de Deus (PROENÇA, 2005, p. 261-262). Para o personagem Hamlet, parece coerente a ligação entre o uso da maquiagem e a facilidade do fingimento (afastar-se da verdade) atribuídos às práticas femininas.

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

Jacqueline Lidiane de Souza Prais<sup>1</sup>

Silvana Dias Cardoso Pereira<sup>2</sup>

*O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos o direito de ser iguais quando a diferença não inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.*

Boaventura de Souza Santos

## Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir a convergência entre os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH) e os pressupostos da inclusão educacional como intenção pedagógica e prática humanizadora no contexto escolar.

A questão principal de investigação foi a análise da convergência entre os princípios da EDH e dos pressupostos da inclusão educacional como explicitação das intenções e prática humanizadora no processo de ensino e de aprendizagem. Essa questão é relevante, pois pensar a Educação em Direitos Humanos e a inclusão escolar como conhecimento, discurso e ação pedagógica exige interpretações que expliquem e fundamentem em uma nova prática pedagógica comprometida com a humanização.

A investigação teve por objetivos específicos: apresentar os princípios da EDH, discutir a definição de inclusão educacional e, apontar elementos desse processo de convergência entre a EDH e a inclusão educacional como fundamento e prática de humanização.

Para tanto, nesta pesquisa empregou-se a análise documental e revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa, conforme Lüdke e André (2012). Teve como ponto de partida os documentos norteadores já supracitados acima, além de Pereira e Pereira (2015), Prais *et al.* (2015), Pereira *et al.* (2015), Rodrigues (2007) e Mantoan (2015) quanto à inclusão educacional e, das políticas inclusivas (BRASIL, 1994; BRASIL, 2008).

## Os princípios da Educação em Direitos Humanos (EDH)

A educação brasileira a partir dos anos 2000 retomou uma preocupação para com a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. Desse modo, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Educação implementou um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007) com vista a efetivar o compromisso do Estado

---

<sup>1</sup> Docente no Departamento Acadêmico de Ciências Humanas e Sociais (DACHS) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Londrina, Paraná, Brasil. pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (UTFPR-CP). E-mail: [jacklidiane@yahoo.com](mailto:jacklidiane@yahoo.com).

<sup>2</sup> Doutoranda e Mestre em Educação (FE-UNICAMP), Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita – ALLE (FE-UNICAMP) e do Grupo de Pesquisa Observatório de Políticas Públicas (UTFPR-CP). E-mail: [pereirasilvana319@yahoo.com](mailto:pereirasilvana319@yahoo.com).

com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Acrescenta-se a esse processo:

[...] a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (BRASIL, 2007, p. 11).

Desencadeado pela premissa dos direitos humanos como princípio do Estado de Direito, tem-se a aprovação do Parecer nº. 08/2012 – CNE/CP e promulgação da Resolução nº. 01/2012 – CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, que representa, dentre outros aspectos, a educação com parte dessa formação humanizadora e a escola como lugar e tempo de efetivação da EDH.

Entende-se que a EDH é um processo intencional, sistemático, multidimensional e dialético que se faz a partir da educação como humanizadora (PRAIS *et al.*, 2015). Destacam-se os princípios fundamentais o do ensino referente à dignidade da pessoa humana e o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, fixados no artigo 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) também estão previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996). Tais princípios subsidiam a educação em uma perspectiva humanizadora, igualitária e democrática, ao mesmo tempo em que se fundamenta nas normas que instituem os direitos humanos a “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948.

De acordo com o Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP e da publicação da Resolução nº. 01/2012 - CNE/CP que institui as Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, os princípios da EDH que são: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade e, a sustentabilidade socioambiental.<sup>3</sup>

Dentre os princípios, aponta-se o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades que merece nesse artigo uma atenção ao tema. Esse princípio se reporta a promoção da igualdade, das singularidades de cada sujeito no meio social, bem como, que essas sejam percebidas e que possam evidenciar a identidade humana. Desse modo,

Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades – que se refere ao enfrentamento de preconceitos e discriminações a fim de que não se tornem desigualdades, por meio da garantia da alteridade, e da busca da superação do conflito aparente entre igualdade e diferença por meio da equidade social (PEREIRA; PEREIRA, 2015, p. 8).

Concomitantemente, destaca-se que a EDH prima pela consciência cidadã para com os direitos fundamentais, dentre eles o direito à educação, e assim promover as condições de respeito, exercício e promoção destes direitos. Outro destaque no Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP consiste na apresentação de seu objetivo de construção de uma sociedade “que valorizem e desenvolvam condições para a garantia da dignidade humana” (BRASIL, 2012a, p. 10).

Contudo, sublinha-se no próprio Parecer nº. 08/2012 - CNE/CP que “ter leis que garantam direitos não significa que estes sejam (re)conhecidos e vivenciados no ambiente educacional,

---

<sup>3</sup> Ver em Pereira e Pereira (2015) um estudo sobre o significado de cada um desses princípios.

[...]” (BRASIL, 2012a, p. 16), dessa forma assegurar o direito de todos à educação com vista ao respeito da dignidade da pessoa humana representa um desafio no contexto de inclusão educacional preconizado nos termos da Lei.

### **Inclusão educação: um movimento e um conceito**

Para discussão da definição de inclusão educacional, parte-se do pressuposto de que a dignidade da pessoa humana, conforme inserida no Art. 1º, inciso III, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Resolução – CNE/CP nº. 01/2012, é o princípio fundamental que deve reger o processo de formação educativa dos sujeitos.

Somado a isso, o ensino deve ser ministrado a partir do princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, consagrado no Art. 206, inciso I do Art. 3º, inciso I da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e regulamentado no Art. 3º, inciso I da Lei Federal nº. 9.394 – LDBEN (BRASIL, 1996).

Paralelamente, o movimento da inclusão educacional (BRASIL, 1994) firma-se e reafirma-se justamente a partir desses dois princípios mencionados acima para defender uma escola que organiza o ensino baseado na diversidade e que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos no contexto regular de ensino.

De acordo com Rodrigues (2007) e Mantoan (2015) a inclusão se refere a um movimento educacional que investe no acesso de todos à educação, bem como, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos no ensino regular. Desse modo, constitui-se por um discurso que mobiliza a necessidades de práticas humanizadoras que promovem a aprendizagem dos alunos. E, portanto, presume a:

[...] necessidade de assumir como meta a construção de uma sociedade inclusiva. A escola inclusiva é apenas parte desse empreendimento maior. Portanto, fica posta a primeira questão: todos os profissionais e cidadãos necessitam ser formados na perspectiva da inclusão e não apenas os educadores. Não se pode admitir que a inclusão seja preocupação apenas dos estudiosos e profissionais da área de educação especial. A inclusão precisa necessariamente ser um dos eixos norteadores de qualquer discussão sobre as atividades humanas de qualquer natureza (OMOTE, 2003, p. 154).

Em suma, a inclusão educacional caracteriza-se por um movimento e um princípio educacional na defesa do acesso e permanência de todos no contexto escolar, sejam alunos com ou sem deficiência. Esse pressuposto exige uma prática escolar que respeito os direitos a educação e as singularidades de cada sujeito, ao reconhecer que “as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos” (CARVALHO, 2004, p. 26).

### **Educação em Direitos Humanos e a inclusão educacional: subsídios teóricos e práticos para humanização**

Dedica-se essa seção para apontar elementos desse processo de convergência entre a EDH e a inclusão educacional como fundamento e prática de humanização.

Fixado pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a inclusão educacional defende a educação como um direito de todos. Dessa forma, reconhece e valoriza a diversidade humana

como potencializadora da humanização e, assim, a inclusão educacional está consonância com os princípios da EDH (PRAIS *et al.*, 2015).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, a inclusão educacional “[...] na concepção de direitos humanos, [...] conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 1).

Diante da EDH e do princípio da dignidade humana expresso ao longo desse estudo, evidencia-se a consonância com os princípios da EDH com a inclusão educacional, pois:

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, já que defende que não só se pode segregar a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade, do seu gênero ou mesmo se este pertencer a uma minoria étnica (SÁNCHEZ, 2005, p. 12).

Nessas condições, o cenário de inclusão educacional perpassa pela compreensão de uma educação que humaniza e uma prática também humanizadora ao visar o direito de todos à educação, isto é, acesso, sucesso e permanência no contexto regular de ensino.

Depreende-se que a inclusão educacional, além de um discurso imperativo, consiste em uma exigência legal no contexto brasileiro, a fim de assegurar a aprendizagem de todos no ensino regular. Cabe ainda pontuar que a prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva:

[...] conhece as necessidades educacionais dos alunos e expressa no cotidiano a satisfação de aprendizagens dos alunos eliminando barreiras educativas na interação. Este pressuposto é a principal função e contribuição da formação docente para com a inclusão em uma prática humanizadora. (PRAIS *et al.*, 2015, p. 126).

Por fim, para atender às exigências de uma prática pedagógica inclusiva, os princípios da EDH satisfazem as intenções e as práticas para com a inclusão de modo a subsidiar a prática docente à metodologia que agreguem recursos e estratégias pedagógicas, consequentemente o acesso à aprendizagem pelos alunos.

Diante disso, interpreta-se que para que haja a efetivação de uma educação inclusiva é necessário um processo de compreensão da educação para todos como princípio fundamental na formação escolar que equivale a uma mudança nas relações educativas.

Por conseguinte, durante o processo de inclusão educacional deve haver uma apropriação pelos docentes de modos de agir e sistematizar a prática educativa, a fim de que o processo de ensino e de aprendizagem reflitam princípios humanizadores. Essa apropriação, por sua vez, articula a inclusão escolar à necessária e adequada formação docente com princípios humanizadores (PRAIS *et al.*, 2015, p. 122-123).

Tais elementos consistem em (im) possibilidades se o docente responsável pelo ensino defronta-se com os desafios para planejar uma aula que satisfaça as necessidades de aprendizagem dos alunos, desde os objetivos elencados para aula até o uso de recursos que promovam a acessibilidade ao conteúdo, a atividade e a avaliação do conteúdo.

## Considerações finais

A fim de tecer as considerações finais deste artigo retoma-se a questão de investigação que representa a análise da convergência entre os princípios da EDH e dos pressupostos da inclusão educacional.

Compreende-se que ambos explicitam as intenções e uma prática humanizadora no processo de ensino e de aprendizagem por meio de um processo de reconhecimento e de valorização da dignidade da pessoa humana.

Dentre os resultados obtidos, entende-se que a inclusão educacional é um direito humano e se faz por meio de um ato educativo em que sujeitos envolvidos humanizem e se humanizem.

Compreende-se que, ao modo que o ensino se pauta pela diversidade de alunos, pelo objetivo norteador da aprendizagem para todos e pela necessidade de ensinar a todos partiu-se para uma elucidação da possibilidade da inclusão do campo das intenções e (im)possibilidades às práticas pedagógicas humanizadoras que assegura o direito de todos à educação.

Com vistas a suprir as necessidades de uma prática pedagógica inclusiva, o EDH representa princípios, subsídio teórico e prático com relação às intenções e efetivações da inclusão educacional no contexto brasileiro.

Diante desses elementos, percebe-se que a prática docente no movimento da educação inclusiva visa a assegurar o direito de todos à educação por meio de um ensino organizado que satisfaça às necessidades de aprendizagem dos alunos.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Parecer nº 08/ 2012**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012a. Disponível em:

<<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/pdf/ParecerhomologadoDiretrizesNacionaisEDH.pdf>>. Acesso em: 14, ago. 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 23, mar. 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 20, ago. 2016.

BRASIL. **Resolução nº 01/2012**, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação em Direitos Humanos. Brasília: CNE/CP, 2012b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=10889&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10889&Itemid)>. Acesso em: 14, ago. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004. (p. 77-84)

FERNANDES, A. V. M.; PALUDETO, M. C. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. In: **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, maio-ago. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

OMOTE, S. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003. (p. 153-169).

PEREIRA, D. S.; PEREIRA, S. D. C. Princípios da Educação em Direitos Humanos: o desafio de transformar o cotidiano e a prática profissional escolar. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação: Educação Humanizadora e os desafios éticos na Sociedade Pós-Moderna**. Santa Maria/RS, Fapas, v. 1, p. 1-12, 2015. Disponível em: <<http://www.fapas.edu.br/revistas/anaiscongressoie/>>. Acesso em: 23, mar. 2016.

PEREIRA, D. S.; PEREIRA, S. D. C.; PRAIS, J. L. S. Por uma Formação Docente Profissional e Humanizada. In: **Anais do VIII Seminário do Programa de Pós-Graduação em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação: produção do conhecimento em Educação: tensões da/na escola homogênea/singular?** Campinas, PUC-Campinas, v. 2, p. 186-195, 2015. Disponível em: <<https://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2016/mar/anais-do-seminario-2015---vol-ii---completos.pdf>>. Acesso em: 23, abr. 2016.

PRAIS, J. L. S.; PEREIRA, D. S.; PEREIRA, S. D. C. Educação em Direitos Humanos: reflexões sobre formação de professores para inclusão educacional. In: **Anais do VI Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação / X Seminário da Faculdade de Educação da PUC-Campinas: Tensões da/na Escola: homogênea? Singular?** Campinas: PUC-Campinas, v. 2, p. 116-129, 2015. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/midia/arquivos/2016/mar/anais-do-seminario-2015---vol-ii---completos.pdf>>. Acesso em: 23, mar. 2016.

RODRIGUES, D. (Org.) **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2007.