

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

Dossiê

Cultura Escrita, Letramento e Literatura Infantil

Publicação Semestral do Programa de Pós-graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 0104-3757

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.18	n.1	p. 1-220	jan./jun. 2011
--------------------	------------	------	-----	----------	----------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Alfredo Júlio Fernandes Neto
Vice-reitor: Darizon Alves de Andrade

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Humberto Aparecido de Oliveira Guido

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Mara Rúbia Alves Marques

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenador: Carlos Henrique de Carvalho

ENSINO EM RE-VISTA

Editora: Adriana Pastorello Buim Arena

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

SEER – (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas) –
Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia.
CLASE (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades) -
Universidad Nacional Autónoma de México.



ENSINO EM RE-VISTA



Comissão Editorial: Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU).

Conselho Editorial: Adriana Pastorello Buim Arena (UFU); Alejandro Cerletti (Universidade de Buenos Aires); Ana Maria de Oliveira Cunha (UFU); Andrea Maturano Longarezi (UFU); Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça (Universidade de Évora); Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (UFU); Arlindo José de Souza Júnior (UFU); Daniela Franco Carvalho Jacobucci (UFU); César Donizetti Pereira Leite (Unesp/Rio Claro); Cidmar Teodoro Paes (USP); Elaine Sampaio Araújo (USP-RP); Elise Barbosa Mendes (UFU); Elisete Tomazetti (UFSM); Eliseu C de Souza (Uneb); Erika Zimmermann (UNB-Brasília); Geovana Ferreira Melo Teixeira (UFU); Iara Vieira Guimarães (UFU); Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB); João Teodoro D’Olim Marote (USP); Jose Emilio Palomero Pescador (Universidade de Zaragoza); José Luis Domingues (UFG); José Zilberstein Toruncha (Utan - México); Julia Canazza Dall’Acqua (Unesp/Araraquara); Leandro Belinaso Guimarães (UFSC); Lucia Estevinho Guido (UFU); Marisa Lomônaco de Paula Naves (UFU); Marcos Antônio da Silva (USP); Marcos Daniel Longhini (UFU); Margarita Rodrigues (UCDB); Maria Angela Miorim (Unicamp); Maria Aparecida Barbosa (USP); Maria Hermínia Marques da Silva Domingues (UFG); Maria Irene Miranda (UFU); Marília de Oliveira Vilella (UFU); Maria dos Remédios de Brito (UFPA); Maria Veranilda Soares Mota (UFV); Myrtes Dias da Cunha (UFU); Sandra Regina F. de Oliveira (UEL); Sílvio Gallo (Unicamp); Olenir Maria Mendes (UFU); Roberto Valdés Puentes (UFU); Valéria Trevizani Burla de Aguiar (UFJF); Waldemar Marques (Ufscar); Wilson Pereira de Jesus (UEFS).

Conselho Consultivo: Antônio Carlos Rodrigues Amorin (Unicamp); Cristina Bruzzo (Unicamp); Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp/ Marília); Dagoberto Buim Arena (Unesp/ Marília); Denise de Freitas (Ufscar); Gercina Santana Mouris (UFU); Graça Aparecida Cicillini (UFU); Isauro Beltrán Núñez (UFRN - Rio Grande do Norte); Jorge Megid Neto (Unicamp); Marilda Shuvartz (Universidade Federal de Goiás); Marília Favinha (Universidade de Évora); Martine Marzloff (INRP – França/Lyon); Nelson Antonio Pirola (Unesp); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp); Rejane Maria Ghisolfi da Silva (UFSC – SC); Sandra Regina de Oliveira (UEL); Sergio Camargo (UFPR); Selva Guimarães Fonseca (UFU); Silvana Malusá Baraúma (UFU); Renata Junqueira de Souza (Unesp/Presidente Prudente); Yoshie Ferrari Leite (Unesp/ Presidente Prudente).

Pareceristas Revista v. 18 n.1: Adriana Pastorello Buim Arena; Andrea Maturano Longarezi; Antônio Cláudio Moreira Costa; Arlindo José de Souza Júnior; Dagoberto Buim Arena; Eduardo Kojy Takahashi; Elaine Sampaio Araújo; Elizete Medianeira Tomazetti; Graça Aparecida Cicillini; Iara Mora Longhini; José Carlos Miguel; Maria Irene Miranda; Marcos Daniel Longhini.

Organização do dossiê *Cultura Escrita, Letramento e Literatura Infantil – Ensino em Re-Vista v.18 n.1:* Dagoberto Buim Arena

Editoração: Edufu

Revisão: Aline Alves Ramos, Camila Cássia da Silva, Elisa Vianna Nakaguma (Edufu)

Diagramação: Marina Ferreira Marques (DIGRA)

Capa: Maria José da Silva (DIGRA)

Secretárias: Andressa Garcia Castilho e Léa Anny de Oliveira Moraes

Biblioteca da UFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 18, N. 1, JAN./JUN. 2011.
Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação/EDUFU.

Semestral.

ISSN 0104-3757

CDU: 37(05)

Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da revista ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.

SUMÁRIO/SUMMARY

Carta ao leitor.....	7
Letter to readers	
Dossiê: cultura escrita, letramento e literatura infantil	
Dossier: culture writing, literacy and children's literature	
Apresentação	11
Presentation	
<i>Dagoberto Buim Arena</i>	
Ensino de leitura e escrita: marcas de uma prática	15
Teaching reading and writing: practical marks	
<i>Lazara Nanci de Barros Amancio</i>	
Cartilhas escolares: a constituição de acervos para o estudo da história da alfabetização	27
Scholar primers: the constitution of collection for the study of literacy history	
<i>Cancionila Janzkovski Cardoso</i>	
Avaliar práticas culturais de leitura	47
Evaluating reading cultural practices	
<i>Lílian Lopes Martin da Silva</i>	
<i>Norma Sandra de Almeida Ferreira</i>	
Educação infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos	57
Preschool education and literacy practices: four and five year old children's language and discourse knowledge	
<i>Cecília M. A. Goulart</i>	
Escolhas de letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso.....	67
Choices in the early writings of letters for kids: function and unity in speech	
<i>Dagoberto Buim Arena</i>	
<i>Adriana Pastorello Buim Arena</i>	
<i>Sonia Oliveira Santos</i>	
Gêneros textuais e ensino: as relações entre oralidade e escrita	81
Textual genres and teaching: relationships between orality and writing	
<i>Letícia Fonseca Richthofen de Freitas</i>	
Leer y mirar: claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado.....	93
Read and look: keys for the poetics of picture books and illustrated books	
<i>Rosa Tabernero</i>	
Projetos e atividades de promoção da leitura e de formação de leitores.....	111
Projects and activities for the promotion of reading and formation of readers	
<i>Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça</i>	

Reinventar a leitura: um olhar para as práticas de uma biblioteca comunitária	123
Reinventing reading: a gaze on practices in a community library	
<i>Gisele Massola</i>	
Lendo histórias – um estudo sobre o reconto de obras de literatura infantil por crianças do ensino fundamental	133
Reading stories – a study about the retelling of children’s literature by primary-school students	
<i>Rosa Maria Hessel Silveira</i>	
<i>Iara Tatiana Bonin</i>	
Estratégias de composição na literatura infantil contemporânea: a questão da diferença	147
Composition strategies in contemporary children’s fiction: the issue of difference	
<i>Edgar Roberto Kirchof</i>	

DEMANDA CONTÍNUA
CONTINUES DEMAND

A pedagogia do movimento dos trabalhadores rurais sem terra	161
Pedagogy of the movement of landless workers	
<i>Mara Rúbia Alves Marques</i>	
<i>Flávia de Fátima Brito</i>	
Aprender em Piaget: o significado da inclusão a partir das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de nossos alunos	175
Learning in Piaget: the meaning of inclusion from our students’ possibilities of development and learning	
<i>Lia Leme Zaia</i>	
<i>Eliane Giachetto Saravali</i>	
Os professores e os “projetos” nas escolas públicas estaduais paulistas: um trabalho possível?	187
Teachers and the “project” in são paulo state public schools: a possible work?	
<i>Maria José da Silva Fernandes</i>	
Formação contínua de professores e educação a distância: significados e perspectivas	201
Continuing formation for teachers and distance education: meaning and perspectives	
<i>Lidônia Maria Guimarães</i>	

RESENHA
REVIEW

LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). <i>Educação em astronomia: experiências e contribuições para a prática pedagógica</i> . Campinas, SP: Editora Átomo, 2010.	213
LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). <i>Education in astronomy: experiences and contributioins to pedagogical practices</i> . Campinas, SP: Editora Átomo, 2010.	
<i>Paulo Sergio Bretones</i>	

CARTA AO LEITOR

Nesta edição o periódico **ENSINO EM RE-VISTA** tem o privilégio de compartilhar artigos e resenha que apresentam temas primordiais para a educação. Os múltiplos olhares sobre a leitura na escola possibilitará ao leitor uma imersão histórica, política e metodológica em relação às questões atuais sobre a produção da leitura na escola.

Este número, especificamente, traz o dossiê temático *Cultura escrita, letramento e literatura infantil*, que teve amplo espaço nesta edição devido sua complexidade e emergência. Estudiosos da área vêm discutindo o tema em âmbito nacional. Destaco alguns pesquisadores participantes do GT *Alfabetização, Leitura e Escrita* da ANPED que se reúnem neste número com a intenção de avançar a discussão teórica em relação à apropriação da cultura escrita no interior das escolas. Contamos neste número com a participação das pesquisadoras Angela Balça da Universidade de Évora, Portugal e Rosa Tabernerero da Universidad de Saragoza, Espanha que, ao apresentarem artigos para este dossiê, ofereceram ao público acadêmico a ampliação do tema e a possibilidade de comparação entre diferentes realidades quanto à leitura no ensino fundamental.

Agradecemos ao professor doutor Dagoberto Buim Arena que organizou e coordenou este dossiê, com especial atenção e dedicação, acompanhando todo o processo de avaliação e editoração.

Além dos artigos que compõem o dossiê, que serão especialmente apresentados por Arena, a revista conta com mais quatro artigos na seção *Demanda Contínua*. O primeiro deles - *A pedagogia do movimento dos trabalhadores rurais sem terra*, de Mara Rúbia Alves Marques e Fátima Brito sintetiza uma pesquisa bibliográfica e documental que analisa a “relação entre educação e movimentos sociais, por meio do processo de implementação da educação escolar no âmbito do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra”.

Em seguida, o artigo *Aprender em Piaget: o significado da inclusão a partir das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de nossos alunos*, de Lia Leme Zaia e Eliane Giachetto Saravali, propõe uma reflexão sobre a atualidade da obra piagetiana sobre o tema da inclusão. As autoras apresentam os conceitos básicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de acordo com a perspectiva construtivista e refletem sobre aspectos conceituais e práticos da inclusão escolar enfatizados atualmente, mas já antecipados por Piaget.

Chamo a atenção dos leitores para o artigo de Maria José da Silva Fernandes - *Os professores e os “projetos” nas escolas públicas estaduais paulistas: um trabalho possível?* – que apresenta em seu texto alguns dados recolhidos em pesquisa empírica realizada com professores do Ciclo II do Ensino Fundamental e de Ensino Médio com o objetivo de demonstrar o que pensam os professores sobre medidas reformistas, especialmente em relação aos denominados “projetos de trabalho”. O texto nos convida a conhecer um pouco mais sobre as medidas reformistas do final do século XX e início deste século, que afetaram as escolas públicas estaduais paulistas.

Por fim, o artigo intitulado *Formação contínua de professores e educação a distância: significados e perspectivas*, de Lidônia Maria Guimarães, analisa as interfaces entre a educação a distância e a formação continuada de professores. Levanta questões fundamentais que envolvem o debate sobre a formação do professor pesquisador e seu processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, nos remete a um acirrado debate presente no setor educacional.

Quero também lembrar o público leitor que este número apresenta uma resenha de obra recente, de qualidade e de importância para o cenário educacional que vivemos atualmente. A produção, que será comentada por **Paulo Sergio Bretones**, *Educação em Astronomia: experiências e contribuições para a prática pedagógica*, organizada por Marcos Daniel Longhini, traz contribuições e reflexões importantes sobre o ensino de Astronomia nas escolas brasileiras. Vale a pena conferir não somente a resenha, mas também o conteúdo completo da obra.

Também quero agradecer a confiança depositada pelos autores de todo país e do exterior que tiveram suas contribuições publicadas neste novo número, bem como convidar os demais colegas da área a submeterem seus textos para avaliação no periódico e continuar a promover debates significativos em Educação. A versão eletrônica da Revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Tenham todos uma boa leitura!

Adriana Pastorello Buim Arena
Presidente da Comissão Editorial



DOSSIÊ
CULTURA ESCRITA, LETRAMENTO
E LITERATURA INFANTIL

APRESENTAÇÃO

Os desafios postos e impostos pelo dinamismo das necessidades educacionais brasileiras incomodam e inquietam os pesquisadores que se metem a estudar os intrincados cruzamentos de pensamentos e de pesquisas sobre os modos como a escrita, uma criação histórica, cultural, social, pode ser apropriada pelas novas gerações de brasileiros. Ao atravessar conceitos como os de alfabetização, letramento e cultura escrita, as múltiplas teses defendidas por pensadores brasileiros se encontram e se entrecruzam em seminários, congressos e publicações de toda a ordem nas esferas da educação brasileira.

Esse movimento e suas tendências, apoiados por pesquisas desenvolvidas também em outros países com os quais o Brasil mantém estreitos vínculos acadêmicos, trazem o necessário debate para que sejam compreendidos os entraves que incomodam e que inquietam, ao mesmo tempo em que tentam apontar caminhos diversos e múltiplos para os que lidam com a educação no Brasil, e de modo bem específico, com o ensino e com a aprendizagem dos atos de escrever e de ler em um mundo pluricultural.

Nesse universo, aparentemente restrito dos estudos da apropriação da linguagem escrita e, por meio dela, das manifestações culturais da geração atual construtora da cultura, três aspectos, entre distintos e amalgamados, se metem a desafiar os estudiosos que, curiosos, insistem em conhecer os seus intrincados becos e seus cruzamentos, já anunciados nas primeiras linhas desta apresentação.

O primeiro aspecto se alinha com a compreensão dos processos históricos e de seu legado como instrumentos fundamentais para auxiliar o pesquisador a espanar o pó que embaça as manifestações do presente, costumeiramente analisadas sem a necessária observação de sua origem histórica e sem as suas marcas culturais e sociais. O segundo aspecto se manifesta, e é percebido, por meio de investigações sobre a relação entre a aprendizagem do sistema linguístico e os modos sociais e culturais do uso desse instrumento, mas, sobretudo, pelo impacto no processo pelo qual o homem, desde o nascimento, e especialmente ao longo de seu percurso escolar, enfrenta os desafios do mundo da cultura escrita. O terceiro aspecto é caracterizado pela ampliação do universo de leitura da literatura infantil. O Brasil, acompanhando o movimento mundial de produção, de edição, de distribuição de livros para crianças, amplia e aprofunda os estudos sobre obras, situações de leitura, ações escolares e programas governamentais. Os pesquisadores da área lavram, cada vez com maior rigor, as áreas da literatura infantil, com o intuito de fazer aparecer as pedras bem lapidadas resultantes do suor estético, como contraponto ao excesso de livros de baixo valor literário. Os contos de outros tempos e os contos destes novos tempos se encontram nesses livros para abrir as janelas e as portas às crianças, ainda bem pequenas, para o mundo da cultura escrita. Por essa literatura, de ontem e de hoje, vazam a cultura humana, o sistema linguístico, os conceitos, as palavras polifônicas e os instrumentos culturais de humanização.

Reunidos neste volume, os artigos de pesquisadores da Espanha, de Portugal e do Brasil, abordam esses três aspectos e, cada um, a seu modo, apresenta análises e observações bem marcadas pela cultura na qual se banham suas investigações, as históricas e as atuais, e as tendências anunciadas para a segunda década do século.

No primeiro conjunto, de abordagem histórica, Lazara Nanci de Barros Amancio e Cancionila Janklovsky Cardoso escavam os porões dos arquivos históricos à procura das heranças das cartilhas, de utilização pelos alunos, e dos manuais de orientação para o professor, num período histórico em que a cartilha era considerada como porta única de entrada para o mundo letrado.

Amancio, sempre com o olhar atento de quem busca pistas e achados pouco valorizados, encontrou em um sebo de Campinas, SP, em 2005, um exemplar da cartilha *Caminho Suave*, que lhe roubou o olhar. Poderia ser um entre as centenas de milhares de exemplares editados ao longo do século XX, mas esse intrigante exemplar trazia algo incomum para um pesquisador: anotações manuscritas feitas pela professora que utilizara a cartilha. Convencida da importância do manual, mas insatisfeita com os dados de que era portador, a professora, caprichosamente, registrava novas palavras, para deixar, como deixou, anonimamente, as marcas de sua autoria. Amancio revela, com a lupa de sua análise, essa relação profissional e afetiva entre a professora e seu exemplar da cartilha sob o título *Ensino de leitura e escrita: marcas de uma prática*. Cardoso em *Cartilhas escolares: a constituição de acervos para o estudo da história da alfabetização* demonstra os esforços empregados, por um grupo de pesquisa interinstitucional, para encontrar, organizar e analisar cartilhas escolares utilizadas desde o início do século XX no Brasil e, especificamente, detalha resultados de sua pesquisa no Mato Grosso, que, segundo suas observações, foi um grande consumidor de cartilhas publicadas por editoras localizadas em outros estados do país. O legado histórico, preservado e analisado por Cardoso, orienta, de certo modo, o olhar dos pesquisadores que mergulham nesse mundo específico de produção gráfica.

Composto por três artigos, o segundo conjunto aborda e reflete as preocupações de uma esfera da cultura escolar que, pouco a pouco, substituiu o uso das cartilhas por materiais e ações plurais. Norma Sandra de Almeida Ferreira e Lílian Lopes Martins da Silva colocam o foco de suas observações sobre a formulação de uma questão de avaliação de compreensão leitora de alunos do 2º Ano do Ciclo II da Rede Escolar Municipal de Campinas, em 2008. A questão analisada trazia como referência uma placa de oferta de serviços, e a partir do modo como as informações estão registradas, são feitas as solicitações de atribuição de sentido às crianças. A partir desses registros as pesquisadoras contrapõem conceitos, intenções, gestos e, sobretudo, os aspectos culturais que compõem o ato de ler. No artigo *Avaliar práticas culturais de leitura* são desveladas, detalhadamente, as negociações de sentido e de linguagem entre avaliadores e avaliados.

Por meio de outra abordagem, em *Educação infantil e práticas de letramento: conhecimentos da língua e do discurso de crianças de 4 e 5 anos*, Cecília M. A. Goulart analisa “as formas como a linguagem escrita atravessa a vida de dez crianças, e seus conhecimentos sobre a cultura escrita, por meio de observações, entrevistas e outras atividades, em suas casas e na creche universitária que frequentam” na Universidade Federal Fluminense. Em suas conclusões, defende o pressuposto de que a aprendizagem restrita do sistema de escrita não transforma as condições globais do homem, mas a escrita, apropriada como prática social, no universo do conceito de letramento, seria o grande instrumento dessa transformação.

Dagoberto Buim Arena, Adriana Pastorello Buim Arena e Sonia Oliveira Santos tomam como referência o conceito de funções em Vigostki para analisar as decisões de uma aluna de primeiro ano, durante o processo de escrita de uma carta destinada a uma colega moradora em outra cidade. Os dados analisados pelos pesquisadores revelam a diversidade das fontes fornecedoras de informações das quais se serve a criança para tomar decisões em relação a quais letras utilizar. Mais do que a diversidade, o princípio é de que, em vez de se apoiar exclusivamente na correspondência fonema-grafema, a aluna busca atribuir à letra uma função própria na palavra que compõe, com as demais, o discurso em processo de construção.

Este segundo conjunto é concluído com o artigo *Gêneros textuais e ensino: as relações entre oralidade e escrita*, de Leticia Richtofen de Freitas, de Pelotas, no Rio Grande do Sul, que discute o conceito de gênero, na perspectiva bakhtiniana, em atividades de pesquisa no ensino fundamental, nas quais os alunos, em situações de reconto de contos e crônicas, lidavam com as experiências de retextualização. Os três artigos deste segundo conjunto mantêm vínculos próximos do ponto de vista teórico, uma vez que tomam como referência o ensino e a aprendizagem da língua escrita como processo de enunciação.

O terceiro conjunto é composto por cinco artigos, cujo tema nuclear é a literatura infantil.

Esses estudos, aqui reunidos, revelam a tendência nacional e mundial em colocar como destaque a criação literária dirigida intencionalmente para as crianças, mas que, aos poucos, seduz não apenas professores, mas os próprios pais que passam a ler com os filhos a mais antiga e a mais recente produção literária brasileira e mundial. Dos cinco artigos, dois deles são de pesquisadores da península ibérica. Rosa Taberner, de Saragoza, na Espanha, analisa o Livro-Album, especificamente, os elementos paratextuais e epitextuais, que estabelecem diferenciações entre o livro-álbum e o livro ilustrado. Seu artigo proporciona aos leitores brasileiros a possibilidade de conhecer suas pesquisas, que incluem a análise *O personagem enalhado*, da escritora brasileira Angela Lago, e o seu projeto *Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores*. Taberner conclui o artigo *Leer y mirar: Claves para una poética de la recepción del libro-álbum y del libro ilustrado* com uma afirmação contundente a respeito da literatura infantil. Em suas próprias palavras, “*El libro-álbum y el libro ilustrado exceden los límites de la concepción de la lectura como hábito y se acercan irremediabilmente a una propuesta estética, retórica y cultural vinculada a la construcción de un espacio privado en el que un lector sin edad construye mundos posibles.*”

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça, de Portugal, traz para o leitor brasileiro as experiências com o projeto *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*, desenvolvido pelos educadores de Évora, com crianças e jovens escolares. Os baús com livros de literatura levados para casa pelos alunos envolveram, como todo bom programa, os pais e todos os demais membros da família, como bem narra a pesquisadora no artigo *Projetos e atividades de promoção da leitura e de formação de leitor*.

O outro artigo desse conjunto, *Reinventar a leitura: um olhar para as práticas de uma biblioteca comunitária*, de Gisele Massola, analisa dados de pesquisa realizada na biblioteca comunitária de Ilê Ará, em Porto Alegre, cujas atividades se organizam em torno de malas de leitura, saraus, encontros literários e conversas com autores de livros. Os dados e comentários de Massola, por se aproximarem das experiências de Balça em Portugal, indicam a globalização das tendências das ações com literatura infantil e o vínculo cada vez mais estreito entre família, leitura, biblioteca e escola.

Os dois últimos artigos trazem a contribuição de três pesquisadores do Rio Grande do Sul. Rosa Maria Hessel Silveira e Lara Tatiana Bonin dirigiram suas pesquisas, analisadas em *Lendo histórias – um estudo sobre o reconto de obras de literatura infantil por crianças do ensino fundamental*, para atividades de reconto oral de histórias, feitas por crianças, no Rio Grande do Sul. Essas atividades, conforme assinalam as pesquisadoras, apontam “a fecundidade da prática tanto como estratégia pedagógica, quanto como estratégia de pesquisa para aprofundar conhecimentos sobre formas específicas de negociação de significados a partir da leitura de narrativas literárias.”

Em outra perspectiva, Edgar Kirchoff coloca em debate *O mito da diferença na literatura infantil* por meio da análise que faz de onze livros da literatura infantil com destaque para *Felpe Filva*, de Eva Furnari. A intenção de Kirchoff é, ao analisar o modo como as situações de diferença são abordadas, apontar as obras que contribuem para a criação e preservação do mito e, por outro lado, destacar *Felpe Filva* como a criação que contribui para a desconstrução desse mito.

Inegavelmente, os artigos deste dossiê respondem a demandas dos pesquisadores, de alunos de graduação e de professores da educação básica, e contribuem para alimentar o debate sobre a linguagem escrita, como prática cultural, e sobre seu ensino, sua aprendizagem, sobre suas manifestações na sociedade e na escola, entre elas, de modo cada vez mais intensa, a literatura infantil.

Dagoberto Buim Arena
Programa de Pós-Graduação em Educação
UNESP – Campus de Marília

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: MARCAS DE UMA PRÁTICA

TEACHING READING AND WRITING: PRACTICAL MARKS

Lazara Nanci de Barros Amancio¹

RESUMO: Os manuais escolares, de modo geral, a exemplo de outros objetos da cultura escolar, têm despertado, nos últimos anos, a atenção de estudiosos. Aspectos negligenciados passaram a ser considerados a partir das contribuições da história cultural. Apresento uma breve reflexão sobre um livro escolar brasileiro, destinado ao ensino inicial de leitura na escolarização formal, na década de 1960. O objetivo é conhecer e refletir sobre aspectos do gênero *manual escolar* e do possível percurso empreendido por uma alfabetizadora anônima, proprietária de um livro, provavelmente usado no seu trabalho e que foi adquirido pela pesquisadora em um “sebo” na cidade de Campinas-SP. As anotações em manuscrito que acompanham as lições indicam um cuidadoso planejamento e as opções metodológicas da professora. A análise possibilita conhecer aspectos desse recurso, seu uso e refletir sobre sua permanência na cultura escolar brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Manual escolar. Cultura escolar. Ensino de leitura.

ABSTRACT: The textbooks, in general, like other objects of the school culture, in recent years, have attracted the attention of scholars. Neglected aspects have been considered from the contributions of cultural history. I present a brief reflection on a Brazilian textbook for the initial teaching of reading in formal schooling in the 1960s. The goal is to understand and reflect on aspects of textbook gender and the possible route undertaken by an anonymous school teacher, owner of a book, probably used in his work and it was acquired by the researcher in a “old book shop” in the city of Campinas-SP. The manuscript notes on the lessons indicate careful planning and the methodological options of a teacher. The analysis allows studying aspects of this resource, its use and reflect on their stay in the school culture in Brazil.

KEYWORDS: Textbooks. Schoolculture. Teaching reading.

¹ Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso e do Programa de Pós-Graduação em Educação de Rondonópolis-MT. Membro do Grupo de Pesquisa *Alfabetização e Letramento Escolar – ALFALE*. E-mail: nancib@terra.com.br

Os manuais escolares, de modo geral, a exemplo de outros objetos da cultura escolar, têm despertado nos últimos anos, a atenção de estudiosos que passaram a dirigir-lhes um novo olhar. Contribuíram para isso os estudos de Chartier (1999, 2002), Choppin (2002), Certeau (1996) e outros trouxeram contribuições inestimáveis para esse campo de estudos, de modo a permitir reflexões que nos auxiliam a compreender aspectos da constituição de uma história da leitura escolar ou das disciplinas escolares, ou ainda do ensino das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

É nesse contexto que pretendo apresentar uma breve reflexão sobre um livro escolar brasileiro, de grande repercussão, destinado ao ensino de leitura no início da escolarização formal, na década de 1960. O objetivo é conhecer e refletir sobre aspectos do gênero *manual escolar* e do possível percurso empreendido por uma alfabetizadora anônima, proprietária desse livro, provavelmente usado no seu trabalho docente. As anotações em manuscrito que acompanham as lições indicam um cuidadoso planejamento e as opções metodológicas da professora. A análise possibilita conhecer alguns aspectos do uso desse recurso e de seu caráter permanente.

Os livros escolares, de acordo com Choppin (2002), demoraram a chamar a atenção dos historiadores em função de vários fatores. Entre eles o autor menciona a simplicidade desse material de uso escolar que é produzido massivamente, em larga escala, com baixo custo e, conseqüentemente, pouco valorizado. Outra característica do manual escolar é sua fragilidade; sendo também perecível, em função de sua perda de valor ocasionada por mudanças de ordem pedagógica.

De acordo com Chartier (1999), o livro sempre buscou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pelo olhar da autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação e circulação.

Uma reflexão sobre as possibilidades de leitura dos manuais escolares ou livros didáticos² – como usualmente são denominados – pode auxiliar as pesquisas no campo da história da leitura e do livro e, em especial, na área do ensino da alfabetização. Nesse sentido torna-se importante compreender “a ordem no interior da qual ele (o livro) deve ser compreendido” (CHARTIER, 1999). Assim, procuraremos a seguir, entender essa *ordem*.

O caminho suave da cartilha – um exemplar em boas mãos

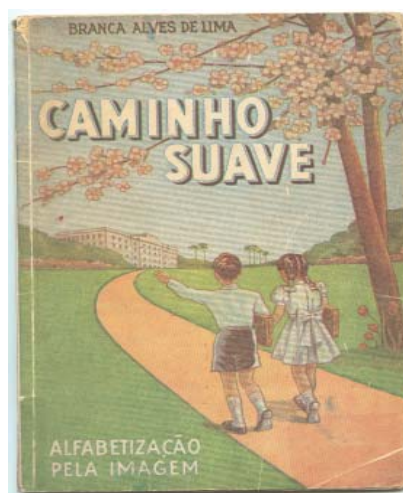


Figura 1: capa da cartilha *Caminho Suave* – imagem produzida pela pesquisadora.

² Neste artigo, por considerar desnecessárias as distinções, usarei os termos livro didático, livro escolar e manual didático ou manual do professor com o sentido de “livro para ensinar”, no caso, ler e escrever.

O exemplar da cartilha *Caminho Suave*, objeto e fonte deste estudo, foi adquirido pela pesquisadora em um “sebo” da cidade de Campinas-SP. Trata-se de um livro em bom estado de conservação, embora não disponha das duas primeiras páginas. Provavelmente, a mutilação se deu com o objetivo de não dar a conhecer seu(s) proprietário(s) o que impossibilitou a conferência de mais um dado importante – o ano de sua publicação. Anotações no verso da última página correspondem ao seu uso nos anos de 1967 e 1968. Para um exemplar que deve ter atualmente, no mínimo, quarenta e três anos, encontra-se muito bem cuidado; e por ele foi pago, com satisfação, R\$ 32.00 (trinta e dois reais) em 2005.

O desconhecimento da identidade do proprietário ou proprietária anterior, ou ainda de proprietários, tendo em vista a possibilidade de ter sido compartilhada por mais de um dono ou uma dona, trouxe-me o primeiro conflito em relação à análise desse material. Certamente, tanto um professor como uma professora podem ter sido donos desse livro didático, mas pensando nos dados que as estatísticas revelam sobre a feminização do magistério, decidi atribuir a posse anterior e as anotações que acompanham as lições³ a uma alfabetizadora anônima que deve ter desenvolvido sua carreira no interior do estado de São Paulo. Obviamente, o único elemento que permite pensar nesse espaço físico é o fato de o exemplar ter sido encontrado na cidade de Campinas. Esse fato, porém, não oferece garantia do real domicílio do exemplar, nem apontou caminhos por onde tenha passado. O livro pode ter viajado, por qualquer razão, e chegado a essa cidade nas mãos de qualquer pessoa... Essa é uma característica dos livros, são polígamos e infieis; são conquistados, cativados, volúveis. Fogem de nossas mãos e se entregam a aventuras diversas. Seduzidos (ou aprisionados?!), muitos nunca voltam!

Que falta faz aquela página arrancada, provavelmente, pelo livreiro! Prefiro atribuir a esse anônimo senhor a ausência dessa página, pois parece inverossímil que alguém que cuidou tão bem desse livro até que chegasse às minhas mãos, tenha, num gesto brusco de desapego (e desamor!) eliminado a identidade de sua primeira dona. Passarei, por necessidade de diálogo com a proprietária, a chamar essa alfabetizadora anônima de Dona, embora reconhecendo que esse livro escolar pode muito bem, ter tido um (ou mais!) “Dono”.

Na primeira página⁴ de um livro usado, é comum, na nossa cultura, constar o nome da pessoa que o adquiriu, seja comprando-o ou recebendo-o de presente. É a marca da posse. Então, é certo que houve um nome registrado naquela página, se não fosse isso, porque a extinção? Pode parecer, à primeira vista, que a ausência de uma página, ainda mais, de uma primeira, para um livro que tem muitas outras, seja um fato corriqueiro e não comprometedor de sua leitura. Se, e somente se, o objetivo for conhecer os meandros de seu conteúdo, parece realmente não atrapalhar muito as explorações do leitor. Todavia, se a leitura incidir sobre sua materialidade, e houver desejo de conhecer, entre outros aspectos, *quem* manuseou, *quem* foi o ilustre *caçador* que invadiu, dialogou e (até!) violentou “os campos de outros” (CERTEAU, 1996) a mutilação será irremediável. Talvez esse fato tenha contribuído para aguçar minha curiosidade. Ter em mãos uma cartilha com mais de quarenta anos que contém marcas de seu uso, um uso anônimo, despertou na pesquisadora uma grande ansiedade pela sua (in)compreensão.

Revedo Choppin e suas considerações sobre a história do livro escolar, senti-me motivada a mergulhar um pouco nessa história, especialmente lembrando que “o manual é, antes de mais nada, um instrumento – em suma complexo – e que a análise de seus conteúdos é indissociável de seus usos, reais ou supostos”(CHOPPIN, 2002, p. 5). Pode-se, assim, mesmo sem conhecer

³ É chamada de *lição* a proposta de estudo de uma família silábica, mediante o processo de apresentação de uma palavra-chave (associada à uma gravura) que é usada como tema de um pequeno texto, formado por poucas frases (de duas a quatro, na sua maioria), conforme se vê nas figuras 2 e 3.

⁴ Certeau (1996, p.224-225) em comentários sobre *A economia escriturística* define, entre outros elementos, o conceito de *página em branco*. Argumenta que se trata de um lugar desenfiteçado das ambiguidades do mundo, um espaço “próprio” que circunscreve um lugar de produção para o sujeito. Permite, assim, a quem escreve, gerir o espaço, próprio e distinto, onde se executa um querer próprio.

Dona, analisar o material que lhe pertenceu, pelo menos por dois anos, conforme anotações de seu próprio punho. Vale ressaltar que a letra de mão, bem desenhada e legível não oferece pistas sobre a identidade do (a) proprietário(a). Esse é um aspecto que chama a atenção, nesse exemplar; mas antes de comentar tais anotações, apresentarei, primeiramente, as características desse livro escolar usado largamente no Brasil, desde finais da década 1940.

A cartilha *Caminho Suave* foi elaborada por Branca Alves de Lima, tendo sua primeira edição em 1948. De lá até a década de 1990, foram mais de quarenta milhões de exemplares vendidos.⁵ O negócio do livro didático no Brasil ganhou grandes proporções desde as primeiras produções, no início do século XX, por professores paulistas envolvidos com uma renovação pedagógica demandada pela escola republicana. Reeditada nos últimos anos, *Caminho Suave* volta ao cenário das livrarias, como se vê em nota recente (03/07/2010) da *Folha de S. Paulo*.⁶ “Dos cinco livros mais vendidos pela Livraria da Folha no mês de junho, a cartilha “Caminho Suave” (EDIPRO, 2010), de Branca Alves de Lima (1911-2001), lidera o ranking na categoria “Educação e Pedagogia”.

O exemplar em pauta, destinado ao uso do professor, deve ser da década de 1960, considerando as anotações de Dona, em 1967 e 1968, no verso da última página da cartilha que tem sessenta e três páginas, medindo 17.50 cm de largura e 22.75 de comprimento. Imagens não coloridas, em preto e branco, acompanham cada lição. A capa é de papelão resistente, colorida, tendo no alto o nome da autora em caixa alta; logo a seguir vem o título da cartilha *CAMINHO SUAVE*; quase ao pé da página o anúncio: *ALFABETIZAÇÃO PELA IMAGEM*; a escrita alinha-se pela esquerda. Na gravura colorida duas crianças (um menino e uma menina) caminham em direção à escola, um edifício de três andares, provavelmente um grupo escolar. As crianças, vistas de costas, estão bem vestidas e penteadas, o menino de camisa branca e bermuda preta, a menina de vestido branco; ambos estão de meias e sapatos fechados e carregam suas pastas marrons sob o braço direito. A imagem do caminho que percorrem é agradável; a cor verde das plantas (gramas, árvores e coqueiros ao fundo); o azul do céu, ao longe; e as flores cor-de-rosa do ipê (?) à margem direita, tornam-no suave...

A página de número três traz um item intitulado *AOS PROFESSORES*, que explica a opção pelo “processo de ‘Alfabetização pela Imagem’ no ‘Método Analítico-Sintético’, mas partindo das palavras.” (LIMA, s/d, p.3). A autora expõe o processo didático adotado:

Consiste, esse processo, em relacionar a sílaba inicial de cada vocábulo com um “desenho chave”. Quando a criança vê escrita determinada sílaba ou letra, imediatamente associa os sinais gráficos que a representam à imagem do desenho a que está ligada, acordando na idéia o som correspondente. (LIMA, s/d, p.3).

Das páginas quatro a seis são fornecidas orientações para a aplicação do método pelos professores. Centralizado no alto da página quatro se lê: *ALFABETIZAÇÃO PELA IMAGEM*. Em seguida, logo abaixo, um subtítulo: *INÍCIO DA LEITURA*. Mais abaixo *I PARTE* e, na sequência, entre parênteses (1ª Fase). Depois de uma parte, composta de trinta e dois parágrafos, um novo subtítulo anuncia: *O ENSINO DA ESCRITA*. Esse trecho se constitui de oito parágrafos. Na página seguinte, de número cinco, consta no alto, entre parênteses: (2ª Fase). Depois de trinta parágrafos, um subtítulo anuncia: *COMO EXPLICAR À CRIANÇA*. A autora expõe esse novo item em vinte e oito parágrafos, usando também parte da página seis. Nessa página, ainda, a autora apresenta a *II PARTE*, em cinco itens, encabeçados por sílabas: *cha- nha -lha; que, qui - gue, gui; s-r-m-n-l* (no fim das sílabas); *ã- ãs - ão - etc; r e l* (no meio das sílabas). Nessas três páginas, em letras miúdas que contrastam com as demais que se seguem, a autora Branca Alves de Lima expõe como a cartilha deve ser lida e aplicada.

A partir da página sete a autora começa a apresentação das lições. A primeira refere-se ao ensino das vogais. Em duas colunas, uma apresenta figuras, com palavras em letra de imprensa,

⁵ Disponível em: <HTTP://www.arcadovelho.com>. Acesso em: 20 set. 2010.

⁶ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha>. Acesso em: 20 set. 2010.

iniciadas com vogais: *abelha, elefante, igreja, ovo e unha*. Nos desenhos as vogais se inserem como parte dos objetos representados: a vogal **a** é o corpo da abelha, o **e** é a tromba do elefante, o **i** de igreja faz parte da sua torre, o **o** de ovo é o próprio objeto e o **u** de unha se insere nos contornos do desenho. A outra coluna destina-se à cópia das palavras em letra cursiva. Logo abaixo, quase ao pé da página, as vogais são apresentadas em letras maiúsculas.

Na página oito há uma síntese das lições (dezenove) que serão apresentadas nessa parte. As vogais são retomadas e acrescentam-se palavras que se referem a substantivos comuns associados às gravuras que os representam. A autora utiliza o mesmo procedimento da apresentação das vogais. Abaixo de cada desenho com a palavra em letra de imprensa, segue-se a família silábica correspondente. Na página seguinte gravuras e palavras se repetem, agora em letra cursiva. Da página dez até a vinte e sete são apresentadas as lições que correspondem à primeira parte da cartilha, as famílias silábicas formadas pelas consoantes b, c, d, f, g, j, l, m, n, p, r, s, t, v, x, z, c e g.

As páginas vinte e oito e vinte e nove trazem uma síntese das lições correspondentes à segunda parte dos conteúdos. Agora será a vez das seguintes consoantes: r dobrado (rr), r medial, r final, s dobrado (ss), s medial, s final, ç, ch, nh, lh, qu, n e m mediais, l medial e l final e ainda o h. Essa segunda parte se estende até a página sessenta e três. Todas as palavras contêm a sílaba estudada, na cor vermelha, dando-lhe destaque. Assim, a sílaba **ba**, na palavra barriga, é ressaltada em vermelho, as demais permanecem na cor preta.

O livro no livro

O exemplar, objeto deste estudo, chama a atenção não apenas pela sua conservação e valor afetivo ligado à infância, como lembrança de um tempo escolar feliz. Mais que o livro, já conhecido e apreciado, a quantidade e a qualidade de anotações de Dona surpreendem.

Trata-se de um livro escolar que se encaixa na categoria dos manuais escolares para professores, cujo uso subsidiou, não se sabe por quanto tempo, a prática docente dessa alfabetizadora. As anotações, reveladoras de um diálogo com a autora, não se dão apenas no sentido de concordar ou não com a proposta pedagógica evidenciada na cartilha – e nos seus protocolos de leitura, bastante explícitos, por sinal, nas primeiras páginas – mas na elaboração de novos textos.

Não parece tratar-se de anotações visando, por exemplo, a indagar diretamente ou sugerir à autora alguma alteração na estrutura de seu texto impresso que se mantém intacto. Dona não se dirige à autora, de forma direta, se considerar que não há elementos gramaticais próprios da enunciação no sentido de buscar uma interlocução. Assim, embora pareça não ser segura a aventura de perscrutar, nas margens em manuscrito, as intenções de Dona, parece plausível poder afirmar que a leitora e usuária do material didático em questão, quer apenas, usar o espaço em branco, para nele registrar a *sua* lição, não se trata de um preenchimento aleatório. É a construção de um texto similar ao impresso, podendo ser cotejado, analisado, arrumado, mudado. O uso do instrumento caneta declara a intenção de preservação, de não querer ou poder ser apagado. Poderia ter usado um caderno, o seu caderno de planejamento, por exemplo. Mas ela usa a própria cartilha e cria (copia?!) um novo texto, mais longo, mas muito semelhante ao impresso, deixando visível outra forma de elaboração, outra possibilidade de uso das (mesmas?) palavras. O acréscimo de outras palavras e o jogo das combinações permitiram a redação de outros textos, outras lições, com mais frases do que as registradas pela autora da cartilha.

O resultado da, agora coautoria (?), é uma cartilha com páginas de dois textos, ou duas lições, com colunas de palavras que também se multiplicam. A intenção da autora, descrita nos preâmbulos do manual, parece ter sido desvirtuada, especialmente no que se refere à utilização da imagem ligada às palavras suscitadas pelas letras/sílabas em destaque. A atual cartilha de Dona, modificada para atender seus interesses comporta mais escritas. Nesse sentido pode-se afirmar que a ordem instalada pela autora, é subvertida nesse exemplar, adquirindo uma nova ordem, decidida pela leitora. Agora, a página impressa, invadida por letras manuscritas trazem textos não restritos à

imagem escolhida. O texto, assim, é dessacralizado, à medida que concorre com outros textos que partilham o espaço, anteriormente de seu domínio exclusivo.

As anotações da leitora (opção por mudança com acréscimo) demandam, inevitavelmente, uma reflexão sobre um aspecto importante da natureza da profissão docente, relacionado ao livro escolar. Segundo Marisa Lajolo (1996) por dever de ofício, o professor torna-se uma espécie de leitor privilegiado da obra didática, já que a partir dele o livro chega às mãos do aluno. Lajolo ainda apresenta comentários sobre a interação que deve se estabelecer entre o livro do professor e seu leitor-professor. Referindo-se ao binômio livro-bom e livro-ruim a autora pondera:

[...] o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso. Não obstante o livro didático bom, adequado e correto, também pressupõe que o professor personifique o uso que dele faz em sala de aula, o livro didático ruim exige que o professor interfira de forma sistemática nos conteúdos e atividades propostos e considerados inadequados. (LAJOLO, 1996, p 7).

Embora não se trate aqui de exercitarmos nenhuma modalidade de julgamento do livro didático em pauta, tendo em vista os objetivos deste estudo, pode-se ressaltar que provavelmente, o presente exemplar passou por uma avaliação da leitora-alfabetizadora antes ou durante o processo de personalização empreendido tão cuidadosamente. Se a cartilha foi considerada boa ou ruim, na concepção da leitora-professora, não nos será possível saber. Uma coisa é certa, a apreciação determinou seus procedimentos e direcionou suas escolhas.

As anotações, na sua maioria, em letra de imprensa escrita com caneta esferográfica azul e, em alguns trechos em cor vermelha, acompanham as lições. Ocupam os espaços em branco, sempre à direita da palavra-chave e sua respectiva gravura. A recorrência do procedimento lembrou o vocábulo *marginália* usado por Chartier (2002) em *Os desafios da Escrita*. Embora tenha aplicado o termo num contexto cultural, que se distancia do nosso em alguns séculos, penso que esse conceito é representativo para analisar e tentar compreender os registros de Dona que interfere na página impressa, deixando marcas manuscritas.

Chartier (2002), usa o termo *marginália* para referir-se a um procedimento comum nos séculos XVI e XVII, utilizado por leitores que registravam durante a leitura, observações oriundas de sua curiosidade/necessidade, nas margens de textos impressos. Essas anotações, muitas vezes contribuíam para reedições desses impressos mais adequadas ao interesse dos leitores. Chartier (2002, p. 95) comenta que

uma tipologia das *marginália* manuscritas encontradas nas obras impressas do século XVI revela três grandes tipos de práticas: as anotações de professores e dos estudantes, tanto durante as próprias lições como durante o estudo, as dos eruditos fora de qualquer contexto pedagógico, aquelas enfim dos profissionais – por exemplo, os médicos e os cirurgiões.

Para o autor mencionado, a mistura de diferentes letras, manuscritas e de imprensa, em espaços deixados em branco pelo autor, traduz uma apropriação pela escrita do livro lido, sendo uma prática que terá herdeiros nos séculos seguintes, XVII e XVIII. Como se vê, o aproveitamento de espaços em páginas impressas é um legado antigo, uma prática resultante das “caçadas furtivas” do leitor que, não satisfeito em atribuir significado ao escrito, deixa marcas de seu diálogo com o autor. Deixa, assim, um registro de sua passagem, construindo seu texto do modo que lhe parece apropriado.

No estudo em pauta, as *marginália* manuscritas de Dona, são originárias de seu contexto profissional e pedagógico, provavelmente vinculadas ao seu planejamento. Referem-se sempre às lições da cartilha, constituindo-se em uma espécie de ampliação do repertório apresentado. Vejamos, por exemplo, as anotações referentes à primeira lição. Passadas as primeiras páginas, de caráter introdutório, na página dez está a lição intitulada *barriga*.



Figura 2: página n. 10 da cartilha *Caminho Suave* - imagem produzida pela pesquisadora.

Nesta página as marcas em letras de imprensa, manuscritas, ocupam o canto esquerdo. Sete frases foram redigidas. A estrutura dessas frases é muito parecida com a das frases impressas; prepondera a estrutura tipo sujeito-verbo-complemento. Na lista de palavras em colunas foram acrescentadas seis palavras formadas com as mesmas sílabas enfatizadas na lição. Uma nova ordem se estabelece a partir da definição do número um, anotado e circulado, logo acima da lição. Daí em diante as lições obedecem essa sequência, indo até a página vinte e sete, que recebe o número dezoito.

As lições seguintes que enfatizam as famílias silábicas que começam com **l** e **m** são exemplos desse esforço em acrescentar elementos à folha impressa.



Figura 3: páginas 16 e 17 da cartilha *Caminho Suave* - imagem produzida pela pesquisadora.

Na lição da página dezesseis, o texto impresso com três frases que corresponde à lição de número sete para Dona, ganhou mais dezesseis frases. As colunas de palavras tiveram um acréscimo de vinte e nove palavras. Os vocábulos **leme** e **lume** foram anotados e depois riscados, provavelmente por conterem sílabas da família silábica da lição seguinte (palavra-chave *macaco*) que ainda não fora apresentada. Esse princípio adotado pela autora é respeitado pela alfabetizadora em todas as lições da cartilha. Há um cuidado em não adiantar sílabas que serão trabalhadas posteriormente. Esse procedimento é típico do “método das cartilhas”, numa perspectiva tradicional de alfabetização, em que se recomenda não antecipar elementos da língua que venham a “confundir” as crianças. Daí também a classificação das famílias silábicas em “simples e complexas”. Dona acrescenta muitas palavras, talvez no sentido de enriquecer o texto, mas não avança o sinal, não muda o método adotado na cartilha. Pelo menos não há pistas nesse sentido.

Observando as *marginalia* referentes às lições e tentando compreender a razão dessas anotações de Dona, não se pode empreender essa atividade sem considerar os registros, no verso da última página. Nela a alfabetizadora registra em poucas linhas sua intenção de uso da cartilha. Trata-se de sua previsão para a conclusão do ensino sob sua responsabilidade.

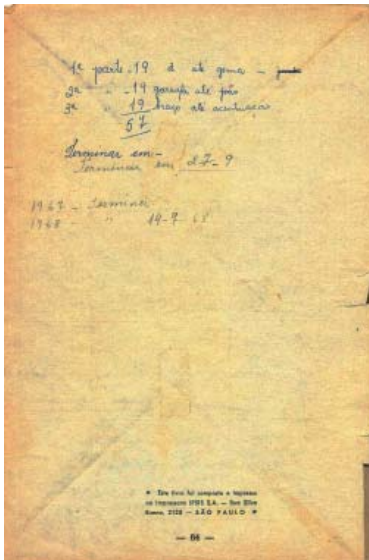


Figura 4: cartilha *Caminho Suave* - página 64.

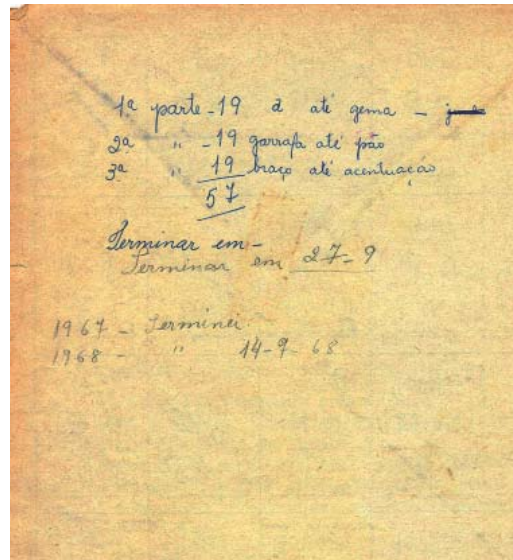


Figura 5: cartilha *Caminho Suave* - página 64.

As imagens acima, que ilustram a última página da cartilha, mostram as poucas, mas essenciais, anotações de Dona, que fornecem alguns dados relacionados à sua prática docente e ao seu planejamento anual. A alfabetizadora ao planejar seu trabalho subdivide-o, proporcionalmente, em três partes, subvertendo a ordem da autora que o reparte em duas. A primeira, de acordo com a programação da autora engloba as vogais, indo até a lição que propõe o trabalho com as palavras *garrafa* e *barata*, conforme sua explicação na página seis. Todavia, na página trinta, a autora anuncia uma II PARTE, incluindo a lição cuja ilustração é uma garrafa (que assim não fica mais na I PARTE), tendo ao lado o registro em letras de imprensa. Dona acompanha o raciocínio exposto na página trinta, considerando a partir daí a II PARTE e determinando o seu final na lição que apresenta a palavra *pão*, na página quarenta e oito. Cria, conforme anotação acima, uma terceira parte que se inicia na lição da página quarenta e nove, com a palavra *braço*, indo até a página sessenta (e seguintes) que apresenta o tema ACENTUAÇÃO. De acordo com as *marginalia* da última página, cada parte é constituída de dezenove lições, sendo ao todo cinquenta e sete lições.

Há, ainda, logo abaixo dessa distribuição em três partes, uma projeção em letra manuscrita,

com caneta azul: *Terminar em*. Abaixo, com escrita a lápis: *Terminar em 27-09*. A seguir, nas duas linhas seguintes, a alfabetizadora anota: *1967 – terminei. 1968 – aspas de repetição, terminei 14-09-68*. Parece que a alfabetizadora que escreve com letras manuscritas na página impressa planeja o uso da cartilha e preocupa-se com um cronograma de aplicação. Nos dois anos seguidos (1967 e 1968) parece ter atendido a previsão e concluído seu trabalho no mês de setembro, o que permite pressupor que estava em tempo de oferecer aos alunos o Primeiro Livro de Leitura, costumeiramente a ser apresentado às crianças após a conclusão das lições da cartilha. Essa prática comum contava, obviamente, com a divulgação das editoras da época. Vejamos, por exemplo, a última capa do exemplar em estudo que não escapa desse destino.

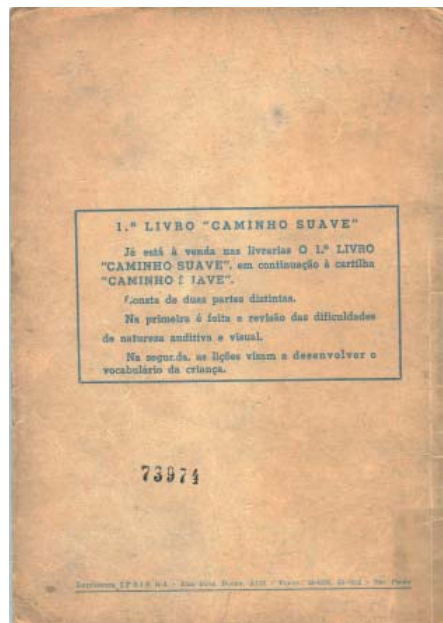


Figura 6: 2ª capa da cartilha *Caminho Suave* - imagem produzida pela pesquisadora.

O convite, sem dúvida, é atrativo para quem concluiu ou está em vias de concluir a cartilha.

Considerações finais

A atenção voltada a esse manual escolar, usado e marcado pela leitora-professora que o possuiu e do qual fez um uso particular, extrapolando as orientações de sua autora permite refletir sobre a questão das práticas de ensino da leitura e da escrita. Alguns aspectos desse processo podem ser ressaltados, ainda que com o risco de poucos acertos em sua análise. Primeiramente, as anotações de Dona revelam uma leitora-alfabetizadora que, de posse de um manual, não o possui nem o utiliza como originalmente foi elaborado, subvertendo seu protocolo de leitura e uso, transformando-o literalmente.

As *marginalia* indicam um laborioso trabalho que não apenas amplia as escritas originais, mas personaliza o manual didático. Ao mesmo tempo suscitam muitas indagações para as quais não é possível dar respostas plausíveis. O que teria levado a leitora-alfabetizadora a elaborar lições em manuscrito ao lado de textos impressos? Qual ou quais seriam as intenções de Dona na constituição de novos textos e inclusão de novas palavras? Necessidade de comparação? Teriam sido os textos originais considerados insuficientes? Haveria alguma razão relacionada com os alunos? Talvez

alunos repetentes que já conheciam aquela cartilha? Ou talvez, ao contrário, alunos de excelente desempenho, para os quais a cartilha pareceu insuficiente? A que estratégias teria a alfabetizadora recorrido para elaborar *suas* lições? Teria consultado outras cartilhas? Quais? Teria copiado? Como a alfabetizadora usou a “nova” cartilha? Teria conciliado os textos, tendo em vista a manutenção das mesmas famílias silábicas? Teria usado a cartilha original conciliando com as alterações? Seria possível dizer que os textos novos substituíram os originais? Teriam complementado os antigos? Poder-se-ia supor que essa cartilha tenha subsidiado a elaboração de outra similar? Independentemente das hipóteses levantadas e da razão que motivou a leitora-usuária parece evidente a insuficiência quantitativa do texto impresso.

A elaboração de novos textos que, provavelmente, complementaram ou substituíram os textos impressos levam a suposição da não hegemonia de uma proposta. Uma reflexão possível e necessária parece ser a importância da localização de material didático usado por alfabetizadoras que ajudem a compreender o processo de constituição das práticas docentes. Como é possível perceber, a alfabetizadora não cumpre, nesse caso, as regras estabelecidas na cartilha. Pode-se dizer, por isso, que ela usa de sua liberdade didática, na medida em que transgredir a ordem. Não obstante o esforço na elaboração e seleção de palavras pertinentes às famílias silábicas, pode-se asseverar que, mesmo alterando a ordem – e talvez aqui haja um paradoxo – ela permanece com o instrumento cartilha inalterado, na sua estrutura e na sua função. A estrutura desse manual, a natureza dos textos⁷ (muitos pseudotextos) é a mesma do original, porque as concepções de ensino de linguagem são as mesmas.

Vale lembrar que vigorava no ensino de linguagem, na década de 1960, estudos fundamentados na abordagem da Gramática Tradicional (SOARES, 1991). A concepção de linguagem e de ensino da leitura e da escrita, coerente com esse postulado, não permitia a compreensão do ensino como lugar de interlocução, como discurso, como atividade real de enunciação, concretizada no texto – unidade estruturada que obedece a regras discursivas específicas. Concepção esta que hoje se aproxima da tendência sociointeracionista e da abordagem, cujos estudiosos procuram, inclusive, articular numa mesma proposta, conceitos de alfabetização e letramento.

Ao longo das últimas décadas, críticas severas, muitas pertinentes e fundamentadas teoricamente, surgem a partir de estudos sobre a alfabetização, enfatizando, especialmente, a constituição e uso de cartilhas de alfabetização. Isso levou a mudanças gradativas nas políticas do livro didático. Outro elemento coadjuvante nessa mudança foi a propagação do construtivismo, mediante as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) que levaram alfabetizadores à adoção de (novas?) práticas e materiais didáticos que culminaram com o fenômeno intitulado por Mortatti (2000) de *desmetodização* da alfabetização.

Mesmo assim, com a política hegemônica do construtivismo, adotada pela maioria dos sistemas de ensino, municipais e estaduais e com a nova configuração do livro de alfabetização, que passou a ser avaliado periodicamente, tendo sofrido sérias transformações nestas duas últimas décadas, não se pode falar em homogeneidade de concepções e práticas.

Pesquisas na área do ensino de leitura e escrita ainda revelam práticas totalmente ligadas a antigas concepções, grande parte ainda em uma perspectiva que valoriza o ensino passo a passo, sílaba por sílaba, palavra por palavra. A antiga cartilha se não ficou preservada, na sua materialidade, ficou na cabeça de muita gente; como afirma uma professora, com quinze anos de experiência docente, no seu depoimento sobre trabalhar sem cartilha: “eu trabalharia, sim, usaria a silabação... já está tudo encaixado na memória”(AMÂNCIO, 2002, p. 64).

De acordo com Mortatti (2003), em estudo sobre a história da alfabetização no Brasil, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus

⁷ Uma das maiores críticas endereçadas às cartilhas ao longo das últimas décadas relaciona-se à constituição de seus textos considerados apenas somatória de frases que, na verdade, formam pseudotextos. As atuais cartilhas, hoje intituladas “livro de alfabetização” apresentam uma configuração diferenciada, contendo textos que se aproximam mais dos usos sociais, seja em relação aos conteúdos seja em relação aos gêneros.

aspectos, nesses últimos 120 anos, especialmente no que concerne ao suporte material e aos temas abordados nas lições. No entanto, a autora argumenta que esse recurso didático, permaneceu até nossos dias, conservando sua condição de instrumento imprescindível de concretização de determinado método, mantendo a sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita.

Outro estudioso das questões relacionadas à alfabetização, Luiz Carlos Cagliari (1998), que apresenta argumentos contundentes em defesa do ensino da leitura e escrita sem o método da cartilha – ou do bá-bé-bi-bó-bu, como ele denomina os procedimentos embasados nesse recurso didático – também afirma que o uso desse material não foi abandonado, tendo presença assídua na escola brasileira. Comentando aspectos estruturais desse manual didático, o autor assegura:

Adota-se esse tipo de livro didático até hoje amplamente. Mesmo quando, por alguma razão, baseada em conhecimentos adquiridos em treinamentos, ou através de simples acompanhamento dos modismos da educação, alguns professores deixam de usar as cartilhas, constata-se que o método das cartilhas tem resistido muito mais às críticas e encontra-se em praticamente todas as salas de aula de nossas escolas. (CAGLIARI, 1998, p. 80).

Como um dos elementos que, provavelmente, melhor representa a concretização de propostas e de métodos de alfabetização, a quase eterna presença da cartilha em salas de alfabetização justifica a preocupação acadêmica em explorar esse objeto que, como tantos outros, tem acompanhado a trajetória de milhares de crianças brasileiras no seu processo de aprender a ler e a escrever, mas que, como poucos tem revelado uma face intrigante, emblemática, como uma moeda de duas faces, que desperta o amor (daqueles que aprendem) e o ódio (dos que não conseguem penetrar/caçar em seus campos).

Este estudo inicial procurou explorar brevemente, aspectos da leitura e das intervenções em manuscrito realizados por uma alfabetizadora anônima. Contrariamente ao que propõem outros trabalhos de maior monta, que buscam enfocar questões ligadas ao livro como objeto, mercadoria que sofre as influências de contingências sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais, percorrendo os caminhos da produção, distribuição e consumo, esta análise foca um usuário de um manual escolar – uma cartilha. Espero ser compreendida nessa modesta contribuição à história da alfabetização, embora entenda que uma compreensão global dos movimentos de elaboração e uso de um manual escolar e, no presente caso, da intervenção de uma usuária precisaria contar com referenciais de outras dimensões que participam do processo, não sendo possível fazê-lo no bojo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

A *CARTILHA CAMINHO SUAVE E O A DE ARCA DO VELHO!* Disponível em: <[http\ www. arcadovelho.com](http://www.arcadovelho.com)>. Acesso em: 20 set. 2010.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Cartilhas, para quê?* Cuiabá-MT: EdUFMT. INEP/CONPED, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú*. São Paulo: Scipione, 1998.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

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

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas. v.11, p. 5-24, Abr. 2002.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FERREIRO, Emilia.; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha>>. Acesso em: 20 set. 2010.

LIMA, Branca Alves de. Caminho Suave. *Alfabetização pela imagem*. São Paulo: Imprensa IPSIS S/A, s/d.

MORTATTI, Maria do Rosário. *Os sentidos da alfabetização (1876 a 1994)*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 52, Nov. 2000.

SOARES, Magda. Novas perspectivas do ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau. *Idéias*, n.11, São Paulo, 1991.

Recebido em 12 de outubro de 2010.
Aprovado em 17 de novembro de 2010.

CARTILHAS ESCOLARES: A CONSTITUIÇÃO DE ACERVOS PARA O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO

SCHOLAR PRIMERS: THE CONSTITUTION OF COLLECTION FOR THE STUDY OF LITERACY HISTORY

Cancionila Janzkovski Cardoso¹

RESUMO: Este texto está inscrito na história da alfabetização e objetiva abordar aspectos dessa história em Mato Grosso - Brasil, tematizando, em especial, a circulação e o uso de cartilhas. Tem como pressuposto que a realização de pesquisas-instrumentos, que contribuem na localização e sistematização de dados e fontes, se reveste de importância no atual cenário brasileiro de descaso com a memória. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa ALFALE nos encaminharam a constituir no Núcleo de Pesquisa em Educação da UFMT um Centro de Documentação que pudesse localizar, reunir, organizar e preservar fontes relacionadas à cultura escolar. Dentre as fontes reunidas, nos deteremos em um acervo específico - 106 exemplares, entre cartilhas de alfabetização e manuais de professor datados de 1996 a 2001. Esse é comparado e categorizado, enfatizando-se data de produção, autoria/gênero, local de edição, aspectos de circulação e metodologia de alfabetização. A análise constitui matéria-prima para a reconstituição de uma história do livro didático em Mato Grosso.

PALAVRAS-CHAVE: Cartilhas escolares. Acervos. História da alfabetização.

ABSTRACT: This text is subscribed in the literacy history and aims to discuss aspects of this history in Mato Grosso – Brazil, focusing, in special, the circulation and the use of primers. It has as presupposition that the undertaking of instrument-researches, which contribute to the localization and systematization of data and sources, acquires importance in the actual Brazilian scenario of negligence with memory. The researches undertaken by the research group ALFALE permitted to constitute in the Centre of Educational Research in UFMT a Documentation Centre, which could locate, collect, organize and preserve sources related to scholar culture. Among the collected sources, we focus on a specific collection – 106 copies, considering literacy primers and teacher manuals dated from 1996 to 2001. This collection is compared and categorized, highlighting production date, authorship/genre, place of publication, aspects of circulation and literacy methodology. The analysis has constituted the raw material to the reconstitution of the textbook history in Mato Grosso.

KEYWORDS: Scholar primers. Collection. Literacy history.

¹ Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do campus de Rondonópolis e do grupo de pesquisa ALFALE (CNPq). E-mail: kjc@terra.com.br

Introdução

Ao longo da última década temos² desenvolvido pesquisas num campo de estudos ainda novo no Brasil, a história da alfabetização, abordando aspectos dessa história em Mato Grosso, em especial, a circulação e o uso de cartilhas. Soares (1989), analisando a produção acadêmica – teses e dissertações - voltada para a alfabetização do período de 1960 a 1989, é a primeira a observar a quase inexistência de pesquisas que priorizem o foco histórico. Desse estudo aos dias atuais pode-se observar um movimento de investimento nessa área, levado a efeito por vários Grupos de Pesquisa, constatando-se um esforço em se sistematizar uma história da alfabetização no Brasil, no que concerne às concepções, métodos, cartilhas e memórias de professores. Dentre esses esforços situa-se a pesquisa interinstitucional “*Cartilhas escolares: ideários, práticas pedagógicas e editoriais – a construção de repertórios analíticos e de conhecimento sobre a história da alfabetização e das cartilhas (MG/RS/MT, 1934-1996)*”, desenvolvida desde 2001 por pesquisadores, organizados em grupos de pesquisa ligados à UFMG, à UFMT e à UFPel.³

De modo geral, pode-se dizer que essa pesquisa interinstitucional tem como objetivo fazer levantamento e análise qualitativa da produção das cartilhas nacionais produzidas e em circulação nos estados envolvidos.

O Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) de Mato Grosso se organizou em torno de 4 eixos:

- A) Circulação de cartilhas e seus pressupostos;
- B) Levantamentos de fontes relacionadas ao ensino da leitura e da escrita;
- C) Políticas públicas e práticas pedagógicas;
- D) Memórias de professoras alfabetizadoras.

Assim que se inseriu na pesquisa, o Grupo ALFALE teve como primeiro impacto o reconhecimento da dispersão geográfica e institucional das fontes. Não encontramos em Mato Grosso um arquivo no qual pudéssemos fazer consultas e análises das fontes específicas focadas nessa pesquisa, quais sejam, as cartilhas. Não era a primeira vez que tal constatação se sobressaía: Amâncio (2000, 2008), ao realizar um estudo sobre o ensino da leitura e, portanto, das cartilhas mais utilizadas em Mato Grosso no início do século XX, encontrou os títulos no Arquivo Público de Mato Grosso, citados em Relatórios, Mensagens, Atas e Livros de Almoxarifado. Essa pesquisadora, porém, não localizou um exemplar sequer dessas cartilhas em nosso Estado, só podendo dar continuidade ao seu trabalho quando buscou os arquivos de São Paulo.

Desse modo, o grupo sentiu a necessidade de fundar no interior do Núcleo de Pesquisa em Educação – NUPED - (ICHS/CUR/UFMT) um Centro de Documentação, que pudesse localizar, reunir, organizar e preservar essas e outras fontes, relacionadas com a cultura escolar mato-grossense.

A partir desse mapeamento inicial, esse texto tem como objetivos: a) discutir a importância da realização de pesquisas-instrumentos, que contribuem na localização e sistematização de dados e fontes para subsídios de outras pesquisas; b) apresentar uma análise da descrição analítica das cartilhas que constituem o acervo do NUPED – UFMT.

1. Pesquisas-instrumentos: a constituição de acervos

O desenvolvimento do trabalho de organização de fontes nos encaminhou para a utilização de referenciais teórico-metodológicos, tais como, a discussão sobre a construção do conhecimento histórico; o papel das fontes, bem como seu tratamento, limitações e conceituação; a literatura sobre livro didático.

² Optei, neste texto, por utilizar a 3ª pessoa do plural por tratar-se de um acervo constituído e de discussões sistematizadas coletivamente.

³ Atualmente o grupo se ampliou, acolhendo pesquisadores de mais três instituições: UFAM, UFES e UFF.

Se entendermos que História é um campo de produção de conhecimentos que, para se realizar, necessita tanto de teorias explicativas quanto de fontes, pistas, indícios, vestígios, no intuito de compreender as ações humanas no tempo e no espaço, compreenderemos que é impossível fazer história sem fontes. Esbarrando na escassez e dispersão das fontes, nos vimos obrigadas a desenvolver ações no sentido de localizar e reunir materiais que servissem à nossa pesquisa e, também, a futuras pesquisas. Isto nos levou a perceber que

[...] as fontes históricas são sempre produções humanas [...] é preciso distinguir entre as fontes que se constituem de modo espontâneo, comportando-se como se fossem naturais e aquelas que produzimos intencionalmente. E nessa última categoria cabe, ainda, diferenciar entre aquelas que disponibilizamos intencionalmente tendo em vista possíveis estudos futuros [...] e aquelas que, não nos sendo dadas previamente, nós próprios, enquanto investigadores, as instituímos, as criamos, por exigência do objeto que estamos estudando. (SAVIANI, 2004, p. 6).

As preciosas fontes – as pistas, as marcas, os documentos – são fragmentos que não trazem com eles uma verdade inerente, facilmente descoberta pelo pesquisador. Produzidos em um determinado momento histórico, carregam marcas de interesses e estratégias que precisam ser perscrutadas, desveladas, buscando-se em sua “configuração textual” (MORTATTI, 2000) seus significados, suas funções socioculturais, seus funcionamentos.

Foi com essa noção de fontes que nos lançamos à tarefa de constituição de um acervo. Estávamos certas de que localizar e sistematizar dados ou informações seria uma tarefa fundamental para fazer frente aos problemas de acesso e de conservação de fontes. Estava claro para as professoras do grupo que a coleta, a seleção, a recuperação e, finalmente, a organização das fontes iriam demandar um precioso tempo; igualmente clara estava a ideia de que essas ações constituem também uma das etapas da pesquisa.

Nesse sentido, ao que tudo indica, nos inserimos em um movimento que ultrapassa a barreira regional. Trata-se de um movimento do “campo científico” (BOURDIEU, 2004, p. 25), que se encaminha no sentido de definir o conjunto de questões que importam naquele momento aos pesquisadores e sobre as quais eles vão concentrar seus esforços. Vidal, refletindo sobre a investigação histórica sobre educação no Brasil, em especial a partir de 1990, destaca que essa “vem interrogando-se acerca de conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por e constituinte, também, da cultura social” (VIDAL, 2005, p. 5). Para a autora, esse novo campo vem demandando dois investimentos: o primeiro relacionado à constituição de balizas teóricas explicativas; o segundo endereçado a “localizar, sistematizar, organizar, socializar e problematizar as fontes para a pesquisa em história da educação”. Em relação ao segundo,

[...] uma parcela consistente de pesquisadores da área, individual e coletivamente, têm-se lançado ao desafio de ampliar a massa documental à disposição do campo, o que em alguns casos vem conduzindo à constituição de Centros de Memória e Documentação; e de se inserir no debate epistemológico que tal ampliação envolve (VIDAL, 2005, p. 5-6).

Ainda nessa direção, CATANI e SOUZA (2001, p. 241) advertem que “a produção de pesquisas-instrumentos que gerem catálogos, bancos de dados, repertórios etc., adquire relevância especial ao evitar a duplicação de investimentos dos estudiosos e potencializar o uso de materiais já trabalhados”.

Desse modo, pensávamos que a disponibilização para a pesquisa de fontes diferenciadas e, sobretudo, pouco valorizadas, como as cartilhas escolares, poderia trazer para a cena a história dos atores/produtores desses documentos, dando-lhes uma chance para fornecer subsídios para a constituição de uma memória ou de uma história de um grupo social e de uma área específica da educação, a alfabetização. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com a documentação e a memória traz à tona o direito à informação como elemento central da democratização da história.

Todo esse movimento nos levou, por um lado, a refletir sobre a mudança do caráter da

pesquisa, ao agregarmos a faceta de localização e sistematização de dados ou informações e, por outro, sobre a necessidade de reconsiderar as normas de guarda dos documentos escolares, incluindo, para além das fontes legais ou estatísticas, a preservação de fontes nem sempre valorizadas, tais como, exercícios, cadernos de alunos e professores, provas escolares, diários de classe, materiais instrucionais complementares (cartazes, quadros, figuras) e, sobretudo, manuais escolares, como forma de aumentar as possibilidades de estudos sobre as práticas escolares.

Tal reflexão esteve, ainda, vinculada à constatação de que o interesse pelo conhecimento e a sistematização de informações acerca de livros didáticos tem mobilizado pesquisadores de vários países nos últimos anos. Assim, cresce o interesse pela história da leitura e dos livros escolares. Trata-se de um campo de estudos rico e diversificado, no qual a História da Educação tem dado significativa contribuição.

Alain Choppin (2002), refletindo sobre o descaso com essa fonte de pesquisa, aponta o próprio *status* do material como uma de suas causas. Para esse autor, os contemporâneos (alunos, pais ou professores) não percebem nesse material “nada de raro, exótico, singular” (CHOPPIN, 2002, p. 6). A larga produção em série – milhões ou até bilhões -, em muitos países subsidiada, tornam o produto pouco oneroso e, em decorrência, pouco valorizado. Os livros escolares e, sobretudo, as cartilhas são também mercadorias perecíveis. Mudam-se o método, os programas e mesmo o ano escolar e o livro didático passa a ser visto como objeto descartável.

Sobre esses objetos fugidios e desprestigiados, Pfromm Neto *et al.* (1974, p. 154) lembram que “as cartilhas, os ‘livros de leitura’, as primeiras aritméticas etc. têm sido freqüentemente abandonados e destruídos por aqueles que os consideram objetos inúteis, destituídos de valor”.

Assim sendo, não é tarefa fácil ao pesquisador que se propõe a conhecer e analisar a evolução do livro didático no Brasil, mais difícil ainda quando se trata de cartilhas, material tido como descartável ao final de cada ano letivo.

Foi a partir dessa problematização que o grupo trabalhou, incansavelmente, na busca das fontes. Se o objetivo primeiro era a reunião de cartilhas e outros documentos que indicassem seu uso e circulação, o trabalho acabou por alcançar fontes variadas relativas ao universo escolar, ultrapassando em muito as expectativas iniciais. Grosso modo, as fontes reunidas podem ser assim topicalizadas:

- Cartilhas escolares;
- Livros didáticos diversos;
- Manuais de professor;
- Materiais de alfabetização;
- Cadernos de planejamento de professores;
- Cadernos de alunas de magistério;
- Cadernos de alunos;
- Livros de posse de professores;
- Relatórios de projetos;
- Diários de classe;
- Periódicos (Revista Educação em Mato Grosso; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista de Educação – SP; Revista Atualidades Pedagógicas);
- Propostas curriculares;
- Regulamentos de ensino;
- Documentos diversos;
- Fontes orais obtidas por meio de entrevistas com professores (411 páginas transcritas).

Todas as fontes documentais reunidas no NUPED são oriundas de doações feitas por escolas da região sudeste mato-grossense, secretarias de educação e particulares (professores, alunos, colegas, pessoas comuns). A maioria absoluta dessas fontes foi captada pelo Grupo de Pesquisa

ALFALE em locais denominados de arquivo morto, canto da biblioteca, depósito ou porão. A reunião dessas fontes nos coloca importantes questões relacionadas à circulação e ao uso desses objetos. O simples fato de terem sido localizados no município de Rondonópolis e adjacências não nos fornece garantias sobre sua circulação e, muito menos, indícios sobre seus usos na prática pedagógica da região.⁴ É nesse sentido que qualquer estudo desse acervo será mais bem sucedido se acompanhado de informações oriundas de outras fontes, tais como, as *normatizações* do ensino (leis, regulamentos, propostas curriculares etc.) e as *concretizações*⁵ (diários de classe, cadernos de planejamento, cadernos de alunos, a própria materialidade dos manuais, a história oral etc.). No entanto, não resta dúvida que tais objetos, saídos do isolamento e da solidão dos porões, trazem marcas de uma cultura escolar brasileira.

2. Acervo de cartilhas

Um acervo constituído por tal diversidade necessita de um eficiente trabalho de armazenamento, que envolve atividades de higienização, restauração, organização e catalogação. Como se observa, há muito para fazer, mas um primeiro passo já foi dado.

Concentramos as ações no acervo de cartilhas em busca de uma organização, que permitisse melhor visualização e uso dessas fontes.

Para uma descrição individual de cada título (cartilha) foi construído um instrumento de registro, no formato de uma ficha, que foi elaborada buscando contemplar determinados aspectos da bibliografia material. A construção da ficha de análise foi uma forma de colocar no objeto impresso, os dados mais importantes para uma consulta posterior de qualquer pesquisador, ou até mesmo um mero leitor que tenha interesse pela história da alfabetização e da cartilha, facilitando o seu manuseio no acervo do NUPED. Desse modo, “A ficha permite a construção de uma série de dados que ajudam a caracterizar os acervos e construir determinadas relações mediante informações colhidas nos exemplares, que podem ser comparadas e categorizadas” (FRADE; MACIEL, 2006, p. 3).

Na primeira etapa do trabalho foram catalogados, por meio do preenchimento das fichas, 119 exemplares, sendo 88 cartilhas e 31 manuais de professor.

Este trabalho teve como objetivos compor um repertório, do qual participaram os três grupos inicialmente envolvidos na pesquisa interinstitucional e, ainda, tornar público um primeiro catálogo com os exemplares de cartilhas e manual de professor do NUPED.

O *repertório conjunto*, sistematizado pelos três grupos em 2006, soma 512 títulos de livros escolares de alfabetização, apontando autor, editora, edição, ano e localização.⁶ O *catálogo* contempla apenas as cartilhas existentes no NUPED, trazendo a cópia das capas e as informações bibliográficas de todos os exemplares. É complementado pelas listas dos manuais de professor e das fontes orais.⁷

A seguir são apresentadas algumas características do acervo das cartilhas do NUPED.

⁴ Rondonópolis é um município mato-grossense relativamente novo (emancipou-se em 1953), cuja população de 180.000 mil habitantes é composta por muitos migrantes oriundos de quase todos os estados brasileiros.

⁵ *Normatizações e concretizações* conforme Mortatti (2000).

⁶ Encontra-se publicado no livro *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)*, organizado por Isabel Cristina Frade e Francisca Pereira Maciel (2006).

⁷ CARDOSO, Cancionila Jankovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros (Orgs.). *Memória da alfabetização mato-grossense: o caminho das cartilhas*. Rondonópolis-MT: EdUFMT, 2006.

3. Uma breve descrição

3.1. Distribuição do acervo das cartilhas por décadas

Quadro 1. Distribuição dos exemplares por década da publicação

Décadas	Número de exemplares	%
1960	2	2,2
1970	9	10,2
1980	33	37,5
1990	29	32,9
2000	2	2,2
s/d	13	14,7
Total	88	100%

O quadro nos mostra que o acervo de cartilhas do NUPED recobre as décadas de 1960 aos anos 2000. A grande concentração dos exemplares está nas décadas de 1980 (37,5%) e de 1990 (32,9%). Porém, convém observar, ainda, que há um número significativo (14,7%) de exemplares sem data de publicação. Pelos títulos, aparência e ortografia, podemos levantar a hipótese de que esses exemplares vieram a público entre as décadas de 1960 e 1970.

3.2. Autoria das cartilhas

Se desconsiderarmos as edições repetidas e, ainda, as edições em anos diferentes de um mesmo livro, os 88 exemplares, apontados no Quadro 1 se transformam em 69 títulos. Para que esses 69 títulos de livros de alfabetização viessem a público, 123 pessoas, identificadas por seus nomes ou pseudônimos, se dedicaram ao ofício de produção de livros didáticos. Nesse universo temos, ainda, dois títulos nos quais não consta nenhum nome de autor.

Quadro 2. Autoria e co-autoria

Autoria	Quantidade de títulos	%
Autor único	28	40,5
Co-autoria	39	56,5
Sem nome de Autor	2	2,8
Total	69	100

O Quadro 2 indica uma preponderância da co-autoria. Observando-se um pouco mais atentamente essa questão da autoria, constata-se que apenas 6 autores são do sexo masculino enquanto que 117 são do sexo feminino.

No quadro abaixo podemos verificar a classificação dos autores, por número em cada título e por sexo, nas cartilhas existentes e catalogadas no NUPED.

Quadro 3. Autores dos títulos catalogados: número e sexo

Autoria	Quantidade de títulos	%
1 Autor	1	1,4
1 Autora	24	34,7
2 Autoras	16	23,1
1 Autor + 1 Autora	3	4,3
3 Autoras	2	2,8
4 autoras	15	21,7
5 autoras	2	2,8
7 autoras	2	2,8
1 Autor + 2 Autoras	1	1,4
3 Autoras + 1 Autor	1	1,4
Sem nome Autor	2	2,8
Total	69	100%

O quadro 3 nos mostra que a grande maioria dos títulos se concentra em uma autora (34,7%), duas autoras (23,1%) e por quatro autoras (21,7%), percentual que, se somado, resulta em 79,5% da produção desse acervo sendo de responsabilidade de autores do sexo feminino. Apenas um exemplar é assinado por um homem e outros 5 são de co-autoria de um autor com uma, duas e três autoras.

Esse fenômeno merece ser mais bem apreciado. Sabemos que, em Mato Grosso, por exemplo, no início do século XX, as cartilhas mais utilizadas (cf. AMÂNCIO, 2000 e 2008) eram de autoria de homens. Assim temos: Cartilha das Mães e Cartilha Anaytica (Arnaldo Barreto); Cartilha Nacional (Hilário Ribeiro); Meu Livro (Theodoro de Moraes); Cartilha da Infância (Thomas Galhardo); Cartilha Ensino-Rápido da Leitura e Cartilha Análítico-Sintética (Mariano de Oliveira),⁸ evidenciando que a grande maioria dos autores de livros didáticos que circularam nessa época em nosso estado era do sexo masculino. Muitos desses autores eram também professores e/ou diretores de escolas e ex-alunos das escolas normais. Evidentemente esse fenômeno retratava a configuração do processo de autoria do Brasil, já que todas essas cartilhas eram de autores exógenos ao estado, uma vez que Mato Grosso caracteriza-se mais claramente como estado consumidor do que produtor de cartilhas escolares.

O início da nacionalização da literatura didática, que se situa no final da década de 1890 e início da década de 1900, está “diretamente relacionado ao surgimento de um tipo específico de escritor didático profissional: o professor normalista; e de uma especialidade editorial: a publicação de livros didáticos” (MORTATTI, 2000, p. 86). Nesse início de produção é notável a participação masculina, não somente na autoria dos livros didáticos, como também nas comissões que os julgavam e, de resto, na ocupação de cargos importantes no círculo do poder educacional.⁹

O ingresso majoritário de mulheres na docência¹⁰ e, em decorrência, nos setores a ela relacionados, tal como a publicação didática, é fenômeno já documentado e, pela via da autoria das cartilhas desse acervo, está aqui mais uma vez evidenciado. As explicações para essa mudança, no entanto, ainda se constituem em núcleo importante de debate no campo da educação e dos estudos sobre gênero,

⁸ Além de *ABC da Infância* (sem autor).

⁹ Ver Mortatti, 2000, p. 136, nota 8, na qual a autora lista obras didáticas aprovadas ou adotadas nas escolas de S. Paulo no início dos anos 1900. Dentre tantos nomes masculinos aparece apenas um de uma mulher: D. Guilhermina de Andrade, autora do *Primeiro livro de leitura*.

¹⁰ Ou *feminização da profissão docente* - fenômeno ocorrido entre meados do século XIX e o início do século XX em vários países ocidentais.

[...] um debate em que se procura desvendar as complexas articulações dessa mudança com as dinâmicas do mercado de trabalho e da divisão sexual do trabalho; com o processo de massificação do ensino escolar no contexto da consolidação dos Estados Nacionais; com a criação de amplas redes de ensino público (VIDAL; CARVALHO, 2001, p. 242).

Soares, analisando mais especificamente a produção didática, aponta para um processo de deslocamento de significados dos elementos constitutivos do processo de escolarização, que trouxe como consequência uma desvalorização na elaboração de livros didáticos que “parece ter deixado de atrair intelectuais de alta qualificação científica e educacional: a autoria desse gênero de livros perde o prestígio que tinha, e passa a ser considerada atividade menos nobre no campo das publicações científicas” (SOARES, 1997, p. 3-4).

Esses dados e reflexões abrem possibilidades para pesquisas relacionadas com a história das mulheres, a feminização do magistério, a contribuição das mulheres para a constituição dos saberes escolares, as relações de gêneros, a constituição do mercado editorial, entre outras.

3.3. Editoras

Quadro 4. Editoras

Editora	Local	Quantidade de títulos	%
Abril Educação	São Paulo	18	26,0
FTD	São Paulo	10	14,4
Ática	São Paulo	6	8,6
Editora do Brasil	São Paulo	6	8,6
Scipione	São Paulo	5	7,2
IBEP	São Paulo	4	5,7
Arco-Íris	Curitiba	3	4,3
Companhia Editora Nacional	São Paulo	3	4,3
Bloch	Rio de Janeiro	2	2,8
Saraiva	São Paulo	2	2,8
Atual	São Paulo	2	2,8
Caminho Suave	São Paulo	1	1,4
Ministério da Cultura	Portugal	1	1,4
Gráfica/SEDUC	Cuiabá	1	1,4
Editora Lemi S/A	Belo Horizonte	1	1,4
Record Cultural	Rio de Janeiro	1	1,4
Globo	São Paulo	1	1,4
Casa Publicadora Brasileira	São Paulo	1	1,4
Melhoramentos	São Paulo	1	1,4
Total		69	100%

A análise do Quadro 4 nos leva a verificar que editoras localizadas em São Paulo são responsáveis por 60 títulos, que correspondem a 86% dos exemplares do acervo do NUPED, evidenciando, assim, o alto grau de concentração do setor editorial. Nesse sentido, esse acervo reitera dados de outras pesquisas como, por exemplo, de Munakata (1997). Este autor aponta que no ano de 1982 havia cerca de 30 editoras especializadas na área da literatura didática e paradidática, num total de 400 editoras (p. 107). Em 1995, dentre as dez primeiras editoras em número de livros didáticos e paradidáticos, 8 eram de São Paulo, 1 de Belo Horizonte e 1 do Paraná.

Höfling (2000), analisando a participação das editoras nas aquisições de livros didáticos pelo MEC, por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), nos anos de 1985 a 1991, destaca as

sete editoras – todas de São Paulo - que venderam o maior número de livros: Ática, Brasil, IBEP, FTD, Nacional, Saraiva, Scipione. Estas, juntas, abarcaram 81% das vendas. A autora aponta, ainda, que seis editoras (excetuando da lista acima a Nacional) movimentaram a incrível soma de R\$ 109.361.922,85, ou seja, 90% do total dos recursos públicos da FAE, destinados à compra de didáticos.¹¹

Ao que tudo indica essa concentração do setor editorial já vinha se configurando nas décadas precedentes e possui intrínseca relação com as políticas públicas para o livro didático. Nota-se que em 1985, por meio do Decreto 91.542 cria-se o Programa Nacional do Livro Didático, que estabelece importantes alterações em relação ao programa de livro didático anterior, das quais se pode destacar: a) o término da compra do livro *descartável* (aquele que possuía exercícios para serem feitos pelo aluno), priorizando-se livros *não-consumíveis*, para possibilitar sua reutilização por outros alunos em anos posteriores; b) a escolha do livro didático passa a ser feita diretamente pelo professor; c) a previsão da distribuição gratuita às escolas públicas e sua aquisição com recursos do governo federal; d) a universalização do atendimento do programa para alunos de todas as séries do ensino de 1º. Grau. Essas medidas impulsionam um crescimento fantástico do mercado do livro didático no Brasil, cujo volume atual de livros produzidos é avaliado em milhões de unidades.

Tais dados e reflexões abrem perspectivas do acervo do NUPED para pesquisas relacionadas às políticas públicas de distribuição de livros didáticos; às consequências de as políticas públicas do livro didático conectarem os interesses públicos aos privados; ao comportamento do mercado editorial brasileiro (monopólio, cartel, formação de grupos com participação internacional), enfim, aspectos políticos e econômicos do livro didático no Brasil.

4. Metodologia das cartilhas: uma possibilidade de análise

Dentre todos os itens contemplados na ficha, a metodologia se constituiu no mais desafiador. Entendemos que as cartilhas expressam uma opção metodológica, no entanto, essa opção nem sempre aparece claramente definida e passível de ser classificada no âmbito dos conhecidos métodos de alfabetização, sem que se proceda a uma análise do conteúdo.

Em termos de método de alfabetização, o acervo do NUPED recobre momentos importantes, que vão desde a defesa por um bom e eficiente método, até a paulatina desmetodização, com a entrada dos pressupostos construtivistas no cenário nacional.

Concordamos com Mortatti (2006, p.1) quando reflete que

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com “antigas” e “novas” explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

A distinção que se tornou clássica em relação aos métodos de ensino de leitura é aquela em que esses são subdivididos em sintéticos e analíticos, conforme Simon em 1924 já definia:

Apesar das aparências, existem na realidade apenas dois métodos de leitura. Ambos procuram fazer compreender à criança a existência de uma certa correspondência entre os símbolos da língua escrita e os sons da língua falada; mas, para tal, um desses métodos principia pelo estudo dos símbolos ou pelos sons elementares, enquanto o outro, pelo contrário, visa a obtenção do mesmo resultado colocando a criança repentinamente perante a nossa linguagem escrita, tão complexa quanto se possa apresentar. O primeiro é geralmente conhecido pela designação de método sintético, em virtude do trabalho psicológico que exige à criança para o acto de leitura. Depois de saber ler cada símbolo, a

¹¹ “Em 2009, o governo federal investiu R\$ 577,6 milhões na compra de livros didáticos para a educação básica e R\$ 112,8 milhões na distribuição dessas obras para todo o país, por meio de pagamento à Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT)”. Disponível em: < <http://www.fnede.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em: 22 set. 2010.

criança deve, com efeito, condensar as diferentes leituras numa leitura única, que, de um modo geral, para cada agrupamento particular desses símbolos, difere da leitura particular. Quando a criança souber ler e e u, deve, dessas duas leituras, formar eu. É, portanto, uma operação de síntese que se trata. O outro método parte dos próprios agrupamentos; parte das palavras. Chamar-lhe-emos analítico, quando pretendermos recordar o trabalho psicológico que se exige à criança para aprender, a partir desses agrupamentos, as denominações das suas partes ou sonoridades das sílabas. (Dr. Simon, apud MIALARET, 1987, p. 22-23).

Recuperando, brevemente, o percurso dessa história no século XX no Estado de Mato Grosso, constatamos que em 1910, com a *Reforma da Instrução Pública Primária*, promovida pelo presidente Pedro Celestino, o método analítico é recomendado. O modelo educacional implantado, semelhante ao do estado de São Paulo era considerado o mais adequado, trazendo como grande inovação a proposta de criação dos grupos escolares. Isso implicou numa nova modalidade de escola, adequada aos ideais republicanos, com outra organização de seus tempos e espaços, com nova organização do processo de ensino, incluindo a metodização da alfabetização, mediante a introdução do método analítico.

Apesar da recomendação do método analítico no *Regulamento da Instrução Pública* de 1910, sua oficialização só veio a ocorrer dezessete anos depois, por ocasião da segunda reforma republicana do ensino primário. Dessa vez, em 1927, o método analítico é formalmente adotado no estado de Mato Grosso.

Poucas e esparsas são as informações sobre a difusão e o uso desse método em nosso estado. A circulação da *Cartilha Analytica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, constatada por Amâncio (2000, 2008), entre os anos de 1912 a 1927 e de *Meu Livro*, de Theodoro de Moraes, também de orientação analítica, citado entre 1921 a 1932, nos fornecem algumas pistas. Ainda, o *Relatório do Diretor do Grupo Escolar Esperidião Marques*, de São Luiz de Cáceres (1931), que faz referências explícitas ao uso do método analítico de ensino de leitura na escola que dirige, atesta os esforços no sentido de cumprir o *Regulamento* que prescrevia o uso deste método. Há, ainda, o registro de trabalho com *Meu Livro*, em diários de classe de professoras do Colégio Externato Santa Terezinha, referentes ao período de 1939 a 1943 (SOUZA, 2006, p.142). O Livro de Carga e Descarga, do ano de 1930, das Escolas Reunidas, em Santo Antônio do Rio Abaixo e o Livro de Ofícios do Grupo Escolar Leônidas de Matos, de 1939, registram a circulação de *Meu Livro* entre os anos 1930 a 1947 na referida escola.

Além dessas fontes, há alguns relatórios ou mensagens que fazem menção ou à difusão ou à dificuldade de se implantar o método analítico nas escolas de Mato Grosso. Assim, temos a mensagem otimista do Presidente do Estado de Mato Grosso, Dr. Anníbal Toledo, de 13 de maio de 1930 que informa:

O ensino é um dos serviços públicos mais eficientes do nosso Estado. Iniciada em 1910 a adoção dos métodos pedagógicos modernos com a introdução de professores paulistas, a semente se desenvolveu nesta Capital, como um terreno fértil, e propagou pelas cidades principais em Grupos Escolares que vão apresentando resultados compensadores do esforço e dos encargos que impõem ao Tesouro (TOLEDO, 1930, s/p. 12).

Por outro lado, o Diretor da instrução pública, Franklin Cassiano da Silva, em *Relatório* de sua inspeção na zona sul do Estado, de 29 de agosto de 1931, assim se manifesta:

A situação geral do ensino naquela zona é lastimável, pela falta quase que completa de material didático, assim como pela desorientação em relação ao emprego de métodos. Entregues geralmente as direções dos estabelecimentos a pessoas leigas, sem tirocínio no magistério, transformou-se assim o cargo de

¹² Algumas fontes consultadas, tais como, os relatórios de Presidentes do Estado e de Diretores da Instrução Pública foram pesquisadas a partir do CD ROM "Catálogo de Fontes Educacionais MT- República" (2002), organizado por Nicanor Palhares Sá e Elizabeth M. Siqueira, cujas cópias dos originais não contemplam o número de páginas.

Diretor de Grupo de uma função essencialmente técnica para a de simples burocrata (CASSIANO, 1931, s/p.).

Analisando a grande evasão escolar:

Há que se atribuir essa desproporção, senão, à falta de método de ensino?

O emprego do método analítico-sintético no ensino de linguagem produz grande resultado quando o professor conhece o processo e o emprega com entusiasmo, mas é de efeito nulo quando empregado por um professor que o não conhece perfeitamente (CASSIANO, 1931, s/p.).

No ano de 1942, o Professor Lourenço Filho, então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), publicou no *Boletim de nº 22* um Relatório intitulado *Organização do Ensino Primário e Normal XVIII. Estado de Mato Grosso*. Nesse Relatório lemos, na sua introdução, um levantamento dos problemas enfrentados na educação em nosso Estado, apontando que esse na época se expandia quantitativamente, mas que se ressentia por essa expansão não vir acompanhada por “sensível desenvolvimento das normas de administração e de orientação pedagógica (que) **obedece ainda um regulamento datado de 1.927**” (LOURENÇO FILHO, 1942, s/p.)

Uma *Mensagem* do Governador Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo à Assembleia Legislativa do ano de 1949, indica que o Regulamento de 1927, embora apontado como “obsoleto”, ainda vigorava como a principal legislação sobre a Instrução primária desse Estado:

O governo tem procurado tratar com carinho o ensino primário em nosso estado, principalmente o ensino primário pois é o mais importante de todos. Este ramo do ensino está necessitando de um novo Regulamento, eis que o **atual Regulamento da Instrução Pública Primária de Mato Grosso, baixado pelo decreto n. 759, de 22/04 de 1927**, além de obsoleto, ainda ocorre a circunstância de se achar anexada ao mesmo diversas leis especiais, umas revogando seus artigos e outras alterando-os, o que determina dificuldades no seu cumprimento (FIGUEIREDO, 1949, p. 25).

Dois anos depois, em mensagem à Assembléia Legislativa, o governador Fernando Corrêa da Costa lamenta a situação em que se encontra a instrução pública:

O nosso serviço de instrução, nos seus diversos graus, está requerendo imediata reestruturação, pela decadência em que jaz, especialmente pela ausência de diretrizes pedagógicas (COSTA, 1951, s/p).

A ausência apontada remete à desatualização do regulamento de 1927, ainda em vigor, que foi, finalmente, substituído em 1951, segundo o professor Antônio de Arruda Marques, Diretor do Departamento de Cultura e Educação (DECE), em uma mensagem:

Com a promulgação da lei 452, de 24/11/1951, iniciou-se a reorganização do ensino primário no estado. Substitui a lei 942, de 03/02/1926, que disciplinou, por mais de um quarto de século, o nosso ensino tendo prestado excelente serviço mercê da orientação pedagógica em que foi estruturada. A nova lei tem, como orientadora, a Lei Orgânica Federal do Ensino (MARQUES, 1952, s/p).

O regulamento de 1927 foi, finalmente, substituído em 1951, com a promulgação da lei 452, de 24/11/1951, que reorganizou o ensino primário no estado, substituindo a lei 942, de 03/02/1926. A Lei 452 reflete os princípios escolanovistas, em especial, no que tange a orientação geral do ensino primário fundamental, mas não é explícita em relação aos métodos para o ensino da leitura e da linguagem oral e escrita, o que, certamente, foi mais bem delineado no regulamento do ensino primário do estado, documento ainda não localizado por nossas pesquisas.

Um documento emblemático para o nosso estudo é o *Programa do Ensino Primário*, publicado pela Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, no ano de 1962. Na listagem de conteúdos recomendados para os Grupos Escolares e Escolas Reunidas ali expressa, embora não haja uma

alusão explícita a respeito dos métodos de ensino da leitura, é possível deduzir-se a opção por uma metodologia analítica-sintética:

1º. Ano

Português

- I – **Leitura de sentença**, palavras e sílabas no quadro negro utilizando o tipo comum de imprensa e manuscrito.
- II – Leitura oral e silenciosa, com a interpretação oral de sentença e períodos muito pequenos, em livros ao alcance da classe.
- III – **Estudo gradativo: fragmentação de sentenças, palavras e sílabas.**
- IV – Conhecimento do alfabeto [...] (MATO GROSSO, 1962, p. 7) (Grifos nossos).

O levantamento dessas fontes nos leva a concluir que, do ponto de vista das prescrições oficiais, temos uma aparente hegemonia do método analítico a partir da reforma do ensino de 1910 até 1951, quando foi aprovada a Lei 452.

O entrecruzamento, no entanto, dessas prescrições oficiais com outras fontes (diários, relatos de práticas pedagógicas e circulação de cartilhas), e em especial com o documento *Programa do Ensino Primário (1962)*, acima citado, sugere um distanciamento por parte desses professores das expectativas metodológicas neles depositadas, acompanhado de uma significativa heterogeneidade na aplicação de métodos de ensino. Estes métodos, fundamentalmente, se materializam nas cartilhas de alfabetização e essas, com o passar dos anos, vão ficando cada vez mais numerosas e diversificadas do ponto de vista metodológico.

Seja porque as disputas acirradas entre defensores do método analítico *versus* defensores do método sintético no Brasil perdem a força, seja pela circulação de ideias como as de Lourenço Filho, que no final da década de 1920 advoga que a questão do método é secundária, - relevando, porém, outros elementos do processo de aprendizagem tais como, a maturidade biofisiológica da criança e seu interesse -, entra em cena outra opção metodológica: o método analítico-sintético, posteriormente conhecido por misto. Este é fruto de uma tendência das *tematizações, normatizações e concretizações* sobre alfabetização, qual seja: “de não se descartar a validade do método analítico nem do progresso que representa na evolução do ensino da leitura; e de se utilizarem também as vantagens oferecidas por outros métodos e processos” (MORTATTI, 2000, p.194).

Os métodos mistos circulam por longos anos no cenário nacional e mato-grossense, sendo questionados a partir do final da década de 1980 quando, com a entrada das ideias construtivistas, os métodos de alfabetização são colocados em questão, ressaltando-se os processos de aprendizagem e advogando-se o “não método”.

Portanto, as décadas de 1960 a 1990, pelas quais se estende o acervo do NUPED, evidenciam a diversidade metodológica que a terminologia “método misto” pode abrigar.

Essa diversidade traz consigo algumas dificuldades de classificação nos exemplares do NUPED, no entanto, é possível certo nível de apreensão a partir de alguns índices contemplados na materialidade do impresso.

Temos, por exemplo, exemplares cujos subtítulos já expressam uma determinada orientação metodológica: *Caminho Suave*: alfabetização pela imagem; *Casinha Feliz*: Cartilha pela fonação condicionada e repetida; *Pipoca*: método lúdico de alfabetização; *Minha abelhinha*: método misto de alfabetização; *Descobrimo a vida*: alfabetização numa perspectiva sócio-construtivista; *ALP - Análise, Linguagem e Pensamento*: um trabalho de Linguagem numa proposta socioconstrutivista.

Lembramos que no Brasil é comum se incluir, “nos exemplares distribuídos aos professores, em anexo ou em separata, o chamado ‘Livro do Professor’” (MUNAKATA, 1997, p.101). Assim, temos exemplares que trazem textos de apresentação ou de orientação metodológica, no início ou final do livro, nos quais se encontram indícios da metodologia adotada, sugestões e modos de aplicação da obra. Prefácio, apresentação ou carta são textos nos quais se encontra a voz do autor, e que

“permitem discernir os projetos conscientes - confessados, ou confessáveis – dos autores e medir a clivagem entre os princípios alegados e a aplicação que deles é feita no livro” (CHOPPIN, 2004, p. 559). A partir deles é possível se depreender o discurso sobre o método adotado, concepções de ensino, aprendizagem e criança; visões de mundo e de sociedade. Citamos como exemplo *Os cinco irmãozinhos*, de autoria de Terezinha de Jesus Arantes (São Paulo: FTD, 1966) que, na apresentação, faz os seguintes comentários:

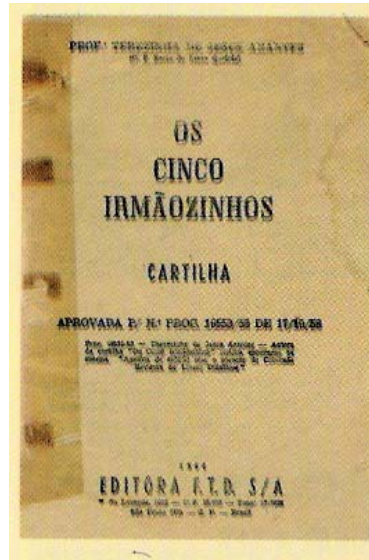


Figura 01: Cartilha *Os cinco irmãozinhos*, de Terezinha de Jesus Arantes (1966).
Acervo Centro de Documentação do NUPED/UFMT

Regente de classe de QI heterogêneo, precisei empregar um método que estivesse ao alcance de todas as crianças, a fim de economizar tempo.

Organizei, então, pequenas histórias, acessíveis a todas as alunas. Essas histórias, formulei-as com palavras “chaves” da lição para o domínio das sílabas. Associei, ainda, à memorização das histórias, a fixação das imagens, visto cada história ter um desenho sugestivo correspondente.

Adotado o método, verifiquei, sem surpresa, que as alunas mentalmente menos favorecidas fixavam mais facilmente a matéria (ARANTES, 1966, p. 3).

O texto de apresentação possui uma lauda e três parágrafos de incentivo ao uso da cartilha, argumentando a facilidade da aprendizagem, o menor cansaço por parte da professora, a despreocupação com problemas de disciplinas, a melhoria da percentagem da presença, a rapidez do processo, enfim, afirmando que o método da “modesta cartilha é, de fato, eficiente e produtivo”. Nas páginas finais da cartilha aparece o texto “*Orientação*”, esse bem mais detalhado e longo, estendendo-se por mais de 15 páginas.¹³ Nesse, a autora vai, gradativamente, apresentando as histórias – uma a cada lição -, associando-a às famílias silábicas a serem trabalhadas.

Igualmente, o exemplar de *Minha Cartilha*, de autoria de Flávia Maria Rosa e Ester Malamut (São Paulo, s/d)¹⁴ possui um texto de uma página intitulado “*Método de Leitura – Cartilha de iniciação*

¹³ Não é possível precisar o número de páginas deste texto, já que o exemplar encontra-se sem capa e sem as últimas páginas. A cartilha é composta de quarenta e uma lições e o exemplar do NUPED (incompleto) apresenta as orientações até a trigésima oitava lição.

¹⁴ O exemplar não possui data, no entanto pode-se deduzir que é anterior à Reforma Ortográfica de 18 de dezembro de 1971.

– *Orientações Didáticas*”, que assim se inicia:



Figura 02: Minha Cartilha, de Flávia Maria Rosa e Ester Malamut.
Acervo do Centro de Documentação do NUPED/UFMT

Na confecção deste sistema, que podemos qualificar de IDEO-VISUAL-SILÁBICO, teve-se um duplo objetivo: auxiliar os esforços do professor e escolher o maior número possível de centros de interesse e variedade de estímulos educativos para a criança, mediante os quais possa ela alcançar uma rápida, suave e completa aprendizagem da leitura.

Podemos dizer que a criança aprende sozinha, a mecânica da leitura.

O método exposto é o silábico, uma vez que silábico é o nosso idioma, partindo da palavra, por ser ela o primeiro todo sintético inteligível para a criança (ROSA; MALAMUT, s/d, p. 2).

Em *Português Dinâmico: Cartilha e 1º Livro integrados*, de Rosane Rosenfeld et al. (São Paulo: IBEP, s/d) encontramos em uma mensagem dos autores aos professores:



Figura 03: Português Dinâmico, Cartilha e 1º Livro integrados, de Rosane P. Rosenfeld et al, s/d.
Acervo do Centro de Documentação do NUPED/UFMT

Adotamos o método analítico-sintético. Este método se caracteriza pelas atividades simultâneas de compor e decompor no âmbito de uma aula. A análise, comparação e síntese são feitas simultaneamente desde o início do processo, possibilitando o conhecimento, na seqüência desejada, dos elementos constitutivos da língua e, o que é mais importante, havendo aprendizagem do mecanismo da leitura (ROSENFELD et al, s/d, p. 2).

A cartilha *Porta de Papel*, de Angiolina Domanico Bragança et al. (S.Paulo: FTD, 1989) traz em seu final um encarte de *Considerações Finais*, no qual se lê:

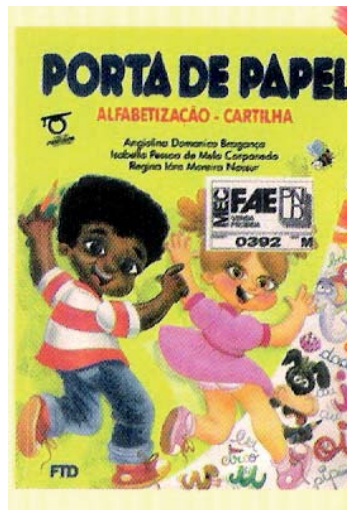


Figura 04: Porta de Papel: Alfabetização – Cartilha, de Angiolina Domanico Bragança et al, 1989. Acervo do Centro de Documentação do NUPED/UFMT

A cartilha *Porta de Papel* utiliza o **método silábico** e está embasada em dois propósitos: auxiliar o trabalho do alfabetizador, oferecendo-lhe um material com passos sistemáticos e práticos; atender tanto às crianças com escolarização prévia como àquelas que não contam ainda com vivência escolar (BRAGANÇA et al. 1989, p. 3).

Considerando a formação instável dos professores, o Estado passou a exigir, a partir da segunda metade da década de 1970, que as editoras fizessem os livros didáticos acompanhados de um manual para o professor.¹⁵ Desta forma, textos como os acima citados vão-se tornando mais raros nas cartilhas, já que as recomendações dos autores passam a se materializar em um exemplar dirigido diretamente ao professor.

De qualquer forma, o preenchimento das fichas analíticas nos permite dizer que a maioria dos títulos do acervo do NUPED se baseia no método misto. Partem de uma palavra chave, que funciona mais como motivação inicial e, imediatamente, passam a realizar o trabalho com as famílias silábicas da palavra em questão, evidenciando seu caráter silábico.

Os textos de apresentação, cartas, comentários ou esclarecimentos, aqui brevemente analisados, evidenciam que “Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro *status*, o de agente” (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Tais reflexões descortinam uma gama enorme de possibilidades de pesquisa no acervo em questão, que podem tematizar, entre outros aspectos, as diferentes metodologias de alfabetização,

¹⁵ De acordo com Freitag; Costa; Motta (1989, p. 55), esta decisão foi “[...] reflexo da conscientização por parte do Estado de que o livro didático administrado em aula por um professor desorientado e mal informado perde seu valor didático”.

os conteúdos de alfabetização, as intenções dos autores – o que eles dizem, o que eles silenciam, conforme nos propõe Choppin.

Para concluir

Esperamos ter exemplificado, ao longo deste texto, a necessidade e a validade de constituição/recuperação de acervos, como mote de abertura de novos campos de pesquisa, e, mais especificamente, a potencialidade do acervo do NUPED.

Dentre as fontes reunidas no Centro de Documentação do NUPED, um acervo específico, o das cartilhas de alfabetização foi comparado e categorizado enfatizando data de produção, autoria/gênero, local de edição, aspectos de circulação e metodologia de alfabetização. Esta análise inicial, da pequena parte de fontes, permite inferir que o material de que dispomos se constitui matéria-prima para a reconstituição de partes da história do livro didático (cartilha) em Mato Grosso, bem como de métodos e concepções de alfabetização.

Há, porém, muitos outros índices da materialidade do texto, que aqui não foram abordados, mas que podem ser “até mais reveladores das intenções ideológicas e pedagógicas dos autores” (CHOPPIN, 2005, p. 559), dentre eles podemos citar: a) Títulos; b) Ilustrações; c) Sumários; d) Léxico; e) Tipografia e paginação, entre outros.

Encerremos com a voz de uma autora, dirigindo-se à professora:



Figura 05: Cartilha Mágica, de Lena Maria F. Gonçalves, s/d.
Acervo do Centro de Documentação do NUPED/UFMT

Professora,
está em suas mãos o ramalhete das flores mais perfumadas, delicadas e belas que até hoje conhecemos:
crianças.

Elas necessitam de seu carinho, amor e atenção.

Seja a “fada encantada” a guiar-lhes no caminho do saber.

A autora.

(*Cartilha Mágica* - Lena Maria Ferreira Gonçalves, s/d).

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de Leitura na Escola Primária no Mato Grosso: Contribuição para o estudo de um discurso institucional no início do século XX*. Orientador: Maria do Rosário Longo Mortatti. 2000, 263f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros. *Ensino de Leitura e Grupos Escolares (Mato Grosso: 1910-1930)*. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

BERTOLETTI, Estela. *Laurenço Filho e a alfabetização: um estudo da cartilha do Povo e da Cartilha Upa, Cavalinho!* São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da Ciência: por uma Sociologia Clínica do campo científico*, São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em: 22 set. 2010.

CARDOSO, Cancionila Jankovski; AMÂNCIO, Lázara Nanci de Barros (Orgs.). *Memória da alfabetização mato-grossense: o caminho das cartilhas*. Rondonópolis-MT: EdUFMT, 2006.

_____. *Relatório de Pesquisa Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas em Alfabetização: um estudo a partir da circulação de cartilhas em Mato Grosso – 1910 a 2000*. Universidade Federal de Mato Grosso. Núcleo de Pesquisa em Educação/FAPEMAT/ICHS. Rondonópolis – MT, 2005.

CATANI, Denice; SOUZA, Cíntia. A geração de instrumentos de pesquisa em história da educação: estudos sobre revista de ensino. In: VIDAL, Diana Gonçalves e HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p. 241-254.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, Set./Dez. 2004.

_____. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v.11, p. 5-24, Abr. 2002.

FRADE, Isabel; Maciel, Francisca. *A História da alfabetização: Contribuições para o estudo das fontes*. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/>>. Acesso em: 2006.

_____. *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX)*. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira da. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

HÖFLING, Eloísa Mattos. *A FAE e a execução da política educacional: 1983-1988*. 1993, 212 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

_____. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 70, Abr./2000, p.159-170.

LOURENÇO FILHO, M. L. Boletim, n. 22, 1942. Brasília: INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/obras_raras>. Acesso em: 2010.

- MATO GROSSO. *Mensagem do Governador Dr. Arnaldo Estevão de Figueiredo*, 1949.
- _____. *Mensagem do Governador Fernando Corrêa da Costa*, 1951.
- _____. *Mensagem do professor Antônio de Arruda Marques*, 1952.
- _____. *Relatório do Diretor do Grupo Escolar Esperidião Marques, de São Luiz de Cáceres*, 1931.
- _____. *Mensagem do presidente Dr. Anníbal Toledo*, 1930.
- _____. *Programa do Ensino Primário*. Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1962.
- _____. *Regulamento da Instrução Pública*, 1910.
- _____. *Relatório do Diretor da Instrução Pública Franklin Cassiano da Silva*, 1931.
- MIALARET, Gaston. *A aprendizagem da Leitura*. Estampa, 1987.
- MORTATTI, Maria do Rosário. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*, MEC, Brasília, 27/04/2006.
- _____. *Os sentidos da alfabetização (1876 a 1994)*. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.
- PFROMM NETO, Samuel et al. *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/ INL, 1974.
- SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para a História da Educação. In: LOMBARDI, José; NASCIMENTO, Isabel, (Orgs.). *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas-SP: Autores Associados: HISTEDBR; PUCPR; UNICS; UEPG. Coleção Memória da Educação. 2004.
- SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP, 1989.
- _____. *Livro didático: uma história malcontada*. Agosto de 1997. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/artigos/arte/0015>>. Acesso em: 16 jan. 2005.
- SOUZA, Terezinha Fernandes. *Alfabetização na escola primária de Diamantino - Mato Grosso (1930-1970)*. 2006, 260f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- VIDAL, Diana; CARVALHO, Marília Pinto. Mulheres e Magistério Primário: Tensões, Ambigüidades e Deslocamentos. In: VIDAL, Diana; HILSDORF, Maria Lúcia. *Tópicos em Educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.
- VIDAL, Diana. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIM, Vera Tereza. *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- CARTILHAS**
- ARANTES, Terezinha de Jesus. *Os cinco irmõzinhos*. São Paulo: FTD, 1966.
- BRAGANÇA, Angiolina Domanico et al. *Porta de Papel*. São Paulo: FTD, 1989.
- GONÇALVES, Lena Maria F. *Cartilha Mágica*. São Paulo: Editora do Brasil, s/d.

ROSENFELD, Rosane et al. Português Dinâmico: Cartilha e 1º. Livro integrados, São Paulo: IBEP, s/d. ROSA, Flávia Maria; MALAMTU, Ester. *Minha Cartilha*. São Paulo: FTD, s/d.

ROSA, Flávia Maria; MALAMUT, Ester. *Minha Cartilha*. São Paulo: FTD, s/d.

Recebido em: 22 de outubro de 2010.
Aprovado em: 07 de novembro de 2010.

AVALIAR PRÁTICAS CULTURAIS DE LEITURA

EVALUATING READING CULTURAL PRACTICES

Lílian Lopes Martin da Silva¹
Norma Sandra de Almeida Ferreira²

RESUMO: Este texto reflete sobre aspectos de uma proposta de “Avaliação de Desempenho em Língua Portuguesa”, com alunos do 2º ano, ciclo II, da rede municipal de Campinas – SP, em 2008, que tomou como desafios constituir-se num processo: a) cuja finalidade maior foi uma aproximação das práticas escolares, de modo a permitir a formulação de um conjunto de recomendações a serem consideradas pelo poder público na direção da construção de melhorias na própria rede. b) que tomou elementos oriundos de material enviado pelos professores da rede municipal como subsídio para sua elaboração; conferiu centralidade às práticas culturais de leitura, de escrita e de conhecimentos relativos à língua e colocou-se de modo diverso dos demais processos; c) que considerou, em sua construção e correção, a participação de profissionais da rede escolar avaliada. Pretendemos neste trabalho destacar apenas uma questão, entre as 12 que compunham a prova de Português, com a intenção de identificar práticas culturais de leitura que são responsáveis pela produção de sentidos mobilizados naquela situação comunicativa específica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação escolar. Língua portuguesa. Leitura. Séries iniciais.

ABSTRACT: This paper reflects on aspects of a proposal of “Performance Evaluation in Portuguese Language,” with students from 2nd year, cycle II of the municipal school network from Campinas - SP, in 2008, which took as challenges to constitute itself in a process: a) which the main purpose was to approximate school practices in order to enable the production of a set of recommendations for consideration by the local Government towards the construction of improvements in its network.; b) took elements from material submitted by teachers from the city school system as a subsidy for their production; gave centrality to the cultural practices of reading, writing and knowledge of language and presented itself as different from the other processes; c) considered in its construction and correction, the involvement of professionals from the school system evaluated. We intend to highlight just one issue amongst the 12 that made up the Portuguese test, with the intention of identifying cultural practices of reading that are responsible for the production of meanings mobilized in that specific communicative situation.

KEYWORDS: School evaluation. Portuguese language. Reading. Beginning school grades.

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita. E-mail: lilian_lms@terra.com.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. Grupo de Pesquisa Alfabetização, Leitura e Escrita. E-mail: normasandra@yahoo.com.br

Um começo de conversa

No ano de 2005 iniciou-se um processo de avaliação institucional da Rede Escolar Municipal da cidade de Campinas (SP) centrado na avaliação qualitativa de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo alunos do 2º ano do ciclo II desta Rede. Esse processo incluiu a participação de professores do ensino fundamental na coleta, organização e sistematização de informações acerca dos conteúdos que eram ensinados e atividades realizadas cotidianamente nesse ano. Esse material serviu de base para o trabalho que se desenvolveu então, culminando com a aplicação, em maio de 2008, da chamada “Prova Campinas” à cerca de 3.690 alunos, distribuídos em aproximadamente 40 unidades escolares.

Da elaboração da prova, de sua correção e das reflexões que se fizeram possíveis a partir das respostas as questões propostas, também participaram ativamente muitos professores da própria rede, juntamente com um grupo de professores da universidade, convidado a assessorar o trabalho.³

O **primeiro dos posicionamentos** tomado pela equipe de assessoria e da secretaria, em relação a um trabalho que viesse a se constituir numa parceria entre a rede escolar e a universidade, foi de que ele contemplasse em suas diferentes etapas, todos os segmentos envolvidos. Não se tratou, portanto, de um trabalho concebido pela universidade e executado por profissionais da secretaria municipal de educação, mas que, em sua integralidade, foi pensado, planejado, produzido, realizado, debatido e textualizado conjuntamente.

Essa é uma posição que interpela diretamente outra, bastante e usualmente disseminada entre nós, embora há muito tempo questionada, segundo a qual o espaço da escola básica é tão somente transmissor dos conhecimentos produzidos na universidade e na pesquisa científica, ou então um mero aplicador de construtos teórico-práticos desenvolvidos nos diferentes centros especializados. Estaria excluída a possibilidade dele se constituir num lócus de produção de conhecimentos, como também de que a avaliação, especialmente em larga escala, precisa ser desenvolvida por equipe especializada e absolutamente isenta.

Um segundo e importante posicionamento diz respeito às funções atribuídas a esse trabalho de avaliação: esta, além de viabilizar um quadro analítico e qualitativo das formas de mobilização de cultura matemática e em língua portuguesa na rede, deveria ser formativa dos vários segmentos que promovem, no dia a dia, a dinamização da cultura escolar, dentre eles o dos professores.

Uma **terceira posição** procurou distinguir o processo de avaliação dos demais processos avaliativos que vêm sendo realizados no país. Estes comumente operam com um modelo de caráter eminentemente liberal, buscando avaliar a “performance” individual dos estudantes em relação às competências, habilidades ou conteúdos escolares preestabelecidos. São meritocráticos. Fez-se então um deslocamento: o desempenho individual das crianças, isto é, as formas peculiares com que mobilizam as práticas culturais escolares, recorrendo a suas possibilidades, intenções e modos de compreensão, não constituiu um fim em si mesmo, mas apenas um meio para se avaliar as características e os propósitos das próprias práticas socioculturais escolares.

Esse posicionamento se liga ao seguinte raciocínio:

Enquanto que a maior parte das avaliações de desempenho correntes em nosso país tem visado à produção de dados quantitativos para o “ranqueamento” de estudantes e escolas - e/ou regiões e unidades da federação - a fim de que o insucesso escolar seja mapeado, monitorado e combatido - mas ainda dentro de um quadro de preservação e reforço da organização meritocrática da sociedade -, na avaliação promovida pela Prova Campinas, optamos explicitamente pelo não-ranqueamento e pela não-hierarquização de alunos de uma mesma classe, ou de classes de uma mesma escola, ou ainda, de

³ A autoria, os resultados e comentários analíticos referentes a essa prova, bem como uma narrativa deste processo, acham-se registrados em um documento de aproximadamente 158 páginas denominado *Relatório final da avaliação de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática - 2º ano do ciclo - II da Rede Escolar Municipal de Campinas - SP - 2008*, disponível em <http://www.fe.unicamp.br/alle/>

escolas de uma mesma região ou de regiões diferentes. Nesse sentido, trabalhamos com o propósito de produzir uma análise qualitativa situada da educação escolar em Língua Portuguesa e Matemática que pudesse orientar a produção de políticas educativas públicas pautadas em um padrão educativo de qualidade que fosse explícito, atualizado, inclusivo, negociado, não evolutivo, não concorrencial, não meritocrático e, portanto, conectado a um projeto ético-político de cunho efetivamente democrático. (MIGUEL; MOURA, 2010, p. 651).

Com base nesses pressupostos (elaborados conjuntamente, negociados ao longo de todo o processo, com inúmeros conflitos e discussões) e em alguns outros, construiu-se a avaliação.⁴

Do banco de questões constituído foram selecionadas as 24 questões que, após sucessivas reelaborações, compuseram a versão definitiva das provas de Língua Portuguesa e Matemática. Essas 24 questões foram distribuídas em dois cadernos, cada um contendo 12 questões, sendo 6 de Língua Portuguesa e 6 de Matemática. A utilização do Caderno 1 foi feita no dia 27 de outubro e a do Caderno 2 no dia 28 de outubro de 2008, simultaneamente, por todas as 118 turmas (aproximadamente 3.688 alunos) dos quartos anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Campinas, por professores e/ou equipes gestoras das próprias unidades.

As avaliações (tanto de Português, como de Matemática) continham questões que demandavam leitura de propostas de trabalho, de textos e na produção de uma resposta, em geral escrita. Para tanto, traziam campos abertos para essa escrita. Os gabaritos, também construídos conjuntamente, previam um conjunto de possibilidades entre os tradicionais “certo ou errado”, como: “parcialmente adequado”, “acima do esperado”, “ilegível” e “em branco”, o que exigia um esforço dos corretores no sentido de interpretar as respostas oferecidas.

As questões apresentavam itens que se dividiam em “típicos” e “atípicos”, e traziam em seu enunciado ou proposta de trabalho uma configuração muito frequente, comum e valorizada no ambiente escolar, ou então articulavam elementos pouco frequentes e valorizados nesse ambiente. Em alguns casos, eram questões híbridas.

A ideia de incluir questões atípicas na Prova Campinas foi a de gerar possibilidades que pudessem demonstrar as formas pelas quais as crianças estão se educando em outras esferas que não a escolar, onde o ensino é intencional, planejado, prevendo e valorizando certos caminhos, modos, conhecimentos e desconsiderando outros.

Concluída a realização das provas, procedeu-se a sua correção por uma equipe de cerca de 40 profissionais da educação básica, que haviam participado de um conjunto de oficinas acerca dos gabaritos propostos. Assessorados por membros da equipe responsável por sua elaboração final, viabilizaram o trabalho de tratamento estatístico dos dados e de análise qualitativa dos indicadores, que constituíram o relatório final.

Avaliar as práticas

Desejar avaliar as práticas escolares realizadas no coletivo da escola (e não especialmente os “conteúdos” aprendidos individualmente) significa uma mudança de fundo. Desloca-se o foco da análise do ‘interior’, individual e cognitivo de cada sujeito para o “exterior”, praticado coletivamente e de modo situado.

Como é o aluno que responde às questões da prova, o que se tem como resultado, num primeiro momento, não deixa de se constituir como desempenho individual. Mas, no caso da avaliação realizada, esse desempenho, em sua discussão e análise, é tomado como algo sinalizador, que oferece indícios dos objetos culturais mobilizados, das práticas realizadas, que, entre outras coisas, dão forma aos distintos conteúdos.

⁴ O Relatório já citado em nota anterior apresenta o conjunto completo dos pontos de vista movimentados pelo grupo, tanto em relação à avaliação, como em relação à questão da linguagem e da matemática.

Assim, os resultados foram interpretados. Através deles se buscou especular sobre as condições de sua produção, seu contexto e situação, os valores assumidos, os costumes, os caminhos realizados pelos estudantes, suas tentativas. Por intermédio destes resultados se procurou construir um discurso sobre as práticas escolares, em Português e Matemática, que fosse consistente e plausível, no sentido de interrogar o cotidiano da instituição, em seus modos próprios de mobilização desses conteúdos, suas razões de ser; suas relações com outras formas de conhecimento dos alunos, etc.

Essa narrativa se pautou por uma visão de prática que não é entendida como esfera da ação em oposição à esfera da teoria, da “mão na massa” em oposição à contemplação, da execução em detrimento ao pensamento.

Quando se fala em *práticas socioculturais* fala-se numa ação ou conjunto de ações que, mesmo quando realizadas por uma única pessoa, para que possam ser significadas e interpretadas, precisam ser compartilhadas e estar conectadas a diferentes formas de atividade humana constituídas no tempo e no espaço. São:

Formas situadas, abertas, regradas e fluentes de organização social visando a propósitos definidos e compartilhados. Por exemplo, “bater palmas” é uma prática sociocultural que pode adquirir diferentes significações, dependendo do contexto de atividade humana em que é realizada. [...] podemos bater palmas em uma festa de aniversário, ou então, na frente de uma residência sem campanha para chamar o seu morador, ou ainda, dentro de uma sala de aula, para pedir a atenção dos alunos, ou num show musical a título de aclamação, bem como em diversas outras situações. E em cada uma delas, a prática de “bater palmas” adquire uma significação diferente. (MIGUEL; MOURA, 2010, p. 651).

Uma prática sociocultural é cultural, porque mobiliza objetos culturais, isto é, dispositivos, formas e saberes que, para além de seu caráter material, de uma ação física, ou de conhecimento específico, estão revestidos de valores simbólicos. Podem ser ressignificados a cada ato que os coloca em circulação sob os condicionamentos de contextos diversos.

Uma prática sociocultural é social, porque, mesmo quando posta em circulação por um único indivíduo, mobiliza objetos que foram produzidos em resposta a problemas surgidos no âmbito de atividades humanas desenvolvidas por comunidades humanas socialmente organizadas.

Uma prática sociocultural também é mobilizadora de afetos, ou seja, quando realizamos ou colocamos em circulação uma determinada prática, agimos e reagimos como indivíduos situados, sensíveis, possuidores de motivações, estímulos, interesses, expectativas, intenções e desejos.

Nessa forma de pensar, a leitura passa a ser considerada não como um aprendizado cujo resultado é tão somente a habilidade de compreender um enunciado, de modo individual e autônomo. Não há leitores que possam ser tomados sem que se leve em conta a comunidade na qual aprenderam a ler, a dominar códigos, gostos, competências, modalidades. Além disso, sem que se leve em conta onde, com quem, de que modo, para quê, por que, praticam a leitura. Cada meio (grupo ou comunidade e entre eles, a escola) produz suas modalidades, partilhadas, aceitas e legitimadas de ler.

Conforme coloca Darnton (1992, p. 218):

Ainda não descobrimos uma estratégia para o entendimento do processo interno, através do qual, os leitores compreendem as palavras. Nem mesmo entendemos a maneira como lemos, apesar dos esforços dos psicólogos e dos neurologistas para traçarem os movimentos dos olhos e mapearem os hemisférios do cérebro. (...). As diferenças parecerem inúmeras de uma cultura para outra, de uma comunidade para outra, a leitura não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura.

Os leitores se formam no interior de uma rede de gestos, maneiras, protocolos, entendimentos, valores. Todos praticados e compartilhados, e nem sempre “ditos”. Por isso, para cada leitor, precisamos perguntar não apenas o que leu, mas: Onde? Com qual suporte material? Quando? Em que situação? Com quem? Com quais motivações? Com quais propósitos? Como? Segundo Darnton

(1992), os homens e as mulheres não leram sempre do mesmo jeito e em todos os lugares. Nem leram sempre o que quiseram ou foram obrigados. Não leram tudo com a mesma intensidade e o tempo todo. Nem tampouco foram levados para a leitura pelos mesmos e poucos interesses, finalidades e necessidades.

A leitura

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 enamorados, para tomar conhecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir. [...] (DARNTON, 1992, p. 212-233).

E diríamos mais, a leitura assumiu e assume formas e finalidades diversas ao longo de história e no interior de uma mesma comunidade, favorecendo sentimentos de pertencimento ou não.

Avaliar a prática de leitura

A avaliação de Língua Portuguesa continha 12 questões que procuravam considerar as práticas de escrita, de conhecimento da língua, de leitura. Em relação à essa última prática, as perguntas se distribuíam em 13 itens; 6 deles relativos à leitura para localizar informações explícitas em um texto e 7 itens relativos à inferência de informações a partir da leitura de textos.

Neste trabalho, destacamos apenas uma questão, realizando, com algumas respostas colhidas, uma discussão que toma o desempenho individual das crianças como indicador dos movimentos interpretativos realizados por elas, seus significados para nós e os significados que possam ter na escola.

Para nós, as práticas aprendidas culturalmente nas comunidades das quais os alunos fazem parte (inclusive a comunidade escolar) se colocam “entre” esses leitores e o texto, sendo responsáveis pelas produções de sentidos, em momentos específicos de leitura, em uma situação comunicativa datada e situada. Esses resultados não são uma expressão transparente de saberes ou dificuldades dos alunos em questão. Foram produzidos numa dada configuração e com ela devem dialogar.

Tomemos a primeira questão, presente no segundo caderno da prova, que, como todas as demais, continha 4 itens e espaços em branco para respostas:

As placas com anúncios de serviços oferecidos são muito comuns no Brasil. Observe e leia a placa com atenção e responda às seguintes questões:

A) Quem oferece os serviços? B) Quais são os serviços oferecidos? C) Considerando outras prestadoras de serviços, qual a vantagem que esta prestadora oferece? D) Para entrar em contato com a prestadora, como você faria?



<http://viajeaqui.abril.com.br/mkt/brasildasplacas>

Embora os anúncios de serviços sejam muito comuns no Brasil, quer em jornais e revistas, quer em murais, panfletos, placas, etc, consideramos que textos como esse não são comumente utilizados em nossas salas de aula para comporem desafios de leitura e interpretação. Muito embora o gênero publicitário tenha se tornado recentemente um texto presente na esfera escolar, nas prescrições e manuais didáticos mais atuais, comumente usam-se textos corretamente escritos, com uma legibilidade garantida, clareza na disposição de ideias, etc.

Não é o caso dessa placa. Ela traz um texto que apresenta problemas de ortografia, de estrutura sintática, de legibilidade, sugerindo ter sido produzida por alguém que tem dificuldades com as regras da língua escrita, mas que possui um propósito muito claro: divulgar um serviço que realiza.

Para esse texto, propusemos duas perguntas bastante frequentes e usuais no cotidiano escolar. Todas voltadas à leitura como localização de informações explícitas no texto, remetendo à identificação do “quem” e do “que” do texto. Nós as definimos como perguntas típicas da escola. Apoiamo-nos numa forma de linguagem também bastante comum na escola (e presente no material coletado junto aos professores) para definir os comandos presentes nesses itens.

Já os dois últimos itens da questão foram considerados atípicos, porque colocam aos estudantes exigências de leitura não tão usuais, como localizar informações que estão parcialmente legíveis, mal dispostas no texto, informações que requerem leituras sucessivas desse mesmo texto e também a articulação do que o texto parece dizer com conhecimentos que estão fora do texto.

Obtivemos a seguinte distribuição:⁵

A) Quem oferece os serviços?

	Frequência	Porcentagem
0 EM BRANCO	234	7,6
1 INADEQUADO	1086	35,5
2 PARC. ADEQUADO	680	22,2
3 ADEQUADO	809	26,4
4 MAIS ELABORADA	228	7,4
5 ILEGÍVEL	26	0,8
Total	3063	100,0

B) Quais são os serviços oferecidos?

	Frequência	Porcentagem
0 EM BRANCO	161	5,3
1 INADEQUADO	859	28,0
2 PARC. ADEQUADO	647	21,1
3 ADEQUADO	1.051	34,3
4 MAIS ELABORADA	318	10,4
5 ILEGÍVEL	28	0,9
Total	3.064	100,0

⁵ Os quadros abaixo, com os resultados estatísticos apresentados, podem ser encontrados no Relatório já citado.

C) Considerando outras prestadoras de serviços, qual a vantagem que esta prestadora oferece?

	Frequência	Porcentagem
0 EM BRANCO	622	20,3
1 INADEQUADO	1.629	53,2
2 PARC. ADEQUADO	349	11,4
3 ADEQUADO	370	12,1
4 MAIS ELABORADA	66	2,2
5 ILEGÍVEL	28	0,9
Total	3.064	100,0

D) Para entrar em contato com a prestadora, como você faria?

	Frequência	Porcentagem
0 EM BRANCO	284	9,3
1 INADEQUADO	902	29,4
2 PARC. ADEQUADO	730	23,8
3 ADEQUADO	1.026	33,5
4 MAIS ELABORADA	92	3,0
5 ILEGÍVEL	31	1,0
Total	3.065	100,0

Ao olharmos para os índices de desempenho relativos aos itens a, b e d dessa questão, vemos um resultado aparentemente alto de **acertos**, considerando a soma das categorias: “parcialmente adequadas”, “adequadas” e “mais elaboradas”. Aproximadamente 56% (a); 65,8% (b); 60,3 (d), ou seja, todos estiveram na estatística acima de 50%.

Para responder ao primeiro item, a informação estava no início do texto: *Mansões JM* ou *JM Prestadora*. Para o segundo item, os alunos deveriam apontar 3 ou 4 tipos de serviços entre os 5 que estavam dispostos, de forma desorganizada, na placa. No último item, os alunos precisariam identificar um número de telefone escrito do lado esquerdo da placa. Tudo isso, para nós, parecia possível com algum esforço. Esse movimento parece estar bastante presente na escola, em se tratando de interpretações de texto.

No entanto, nesse conjunto de “acertos” há uma variação muito grande entre as respostas. Os alunos parecem se movimentar num universo em que há respostas que nos parecem coerentes e lógicas (e às quais certamente daríamos como “correto”), e respostas que pensamos ser imprecisas e genéricas demais, mas que ao invés de considerarmos “incorretas”, reconhecemos como esforço do estudante na direção de construir uma contrapalavra cujo sentido estivesse pautado na tensão entre texto e leitor.⁶

Exemplifiquemos: Se temos como reação totalmente adequada ao primeiro item da questão a indicação: *Mansões JM* ou *JM Prestadora* (o que nos parece coerente e lógico), também é verdade

⁶ Para nós, leituras equivocadas e inadequadas existem quando fora de uma espécie de “contrato” cultural, social e histórico estabelecido entre ‘parceiros – leitores’ em uma situação de leitura particularmente datada, estabelecida e situada.

que consideramos como acerto algo como: *Um homem que trabalha com trator e limpeza da chácara ou o dono dos serviços*, ou simplesmente *mansões...*

Se a resposta esperada para o terceiro item, conforme o gabarito da questão, fosse: *ligaria no telefone ou no número; ligaria para prestadora*; ou então o fato do aluno escrever um número sugerindo aquele que aparece na placa... é igualmente verdade que nesse conjunto de “acertos” seriam consideradas como respostas: *Usava a internet, o site*, ou então *ia pessoalmente ao local; pedia informações para alguém perto da placa*.

Como se pode ver, o “acerto” foi considerado por nós um resultado que recobriu um amplo espectro, repleto de matizes, de colocações imprecisas, genéricas ou mesmo inusitadas. Embora nessas respostas os alunos não tenham realizado o jogo postulado pelo comando da questão (Observe e leia a placa com atenção e responda às seguintes questões), ofereceu respostas que parecem ter convocado conhecimentos originalmente produzidos em outras situações. Buscou-se, então, reconhecer os percursos realizados pelos alunos para a produção de sentidos, em que articulam elementos presentes no texto da placa e fora dele.

Mas também precisamos considerar que em tais itens, os quais por hipótese não apresentariam grande dificuldade, porque tipicamente escolares, os alunos apresentaram uma relativa porcentagem de problemas, tendo em vista, agora, as respostas em branco (considerando por hipótese que o aluno não conseguiu responder) e as inadequadas.

Tivemos uma porcentagem de 43% (a); 33,3% (b); 38,7% (d).

Exemplifiquemos: Para a questão que pedia a indicação do responsável pela oferta de serviço no texto da placa tivemos respostas como: *Os deputados; Brasil; Julio e Marcos; faxineiras; Prefeitura de Campinas; professor; imprensa*.

Algumas dessas respostas parecem apontar para o fato de ter havido estudantes que interpretaram “quem oferece serviços” pelas instituições (prefeitura, escola, imprensa), ou ainda pelas pessoas ligadas a elas (professores, faxineiras, deputados, etc.) que geralmente apregoam a oferta de serviços públicos à população em geral, na qual eles se identificam como parte. Ou então, a placa entendida como suporte de “oferta de serviços” é redimensionada pela “oferta de empregos”, num jogo semântico que oscila entre oferta e procura de vagas de trabalho, que as prefeituras disponibilizam vagas; que o jornal divulga as possibilidades... E, assim, seria possível compreender a interpretação feita pelo aluno a partir de um conhecimento recuperado de sua vivência cultural.

Outra resposta aponta para possíveis situações de leitura da placa, presentes em outros jogos de linguagem, ou em outras situações. Júlio e Marcos parecem ter sido imaginados como os nomes próprios dos que oferecem os serviços, a partir das iniciais colocadas na placa e de um saber dado por uma cultura que se utiliza comumente desse expediente na nomeação de empresas e outras coisas.

Como resposta para o último item – para entrar em contato o que você faria? -, tivemos, entre outros tipos de enunciados, a cópia do site existente abaixo da placa, como referência de lugar de onde foi retirada <<http://viajequai.com.br/mklt/brasildasplacas>>, numa alusão possível à cópia como modo característico da escola e muito valorizado nos anos iniciais.

Essas respostas parecem apoiadas mais diretamente em elementos do contexto de vida dos estudantes, de sua experiência pessoal, de seu conhecimento de mundo. Dialogam, apenas em parte, com informações explícitas no texto, num modo de praticar a leitura que ousamos chamar de “impressionista”. Modo que se atém aos aspectos particulares das proposições feitas ou a partes dos textos, tomando-os como portas de entrada para significados que são trazidos de forma independente ou daquilo que já está estabilizado na cultura.

O item C, dessa questão, solicitava que o aluno distinguísse, entre vários serviços que a prestadora oferecia (adubação, plantio de grama, poços semi-artesiano, limpeza de chácara), uma vantagem que fosse o diferencial dessa empresa. Esse foi o item que acumulou uma porcentagem maior, do que todos os demais, de problemas. Quase 80% dos alunos tiveram um desempenho “inadequado” ou “em branco”.

O aluno teria que, num texto com problemas na modalidade escrita da língua e em sua disposição gráfica na placa, localizar a informação de que o diferencial dessa empresa era ter um *serviço com trator* para limpeza de chácara. Essa informação, que ele até poderia ter disponível a partir de sua vivência cotidiana, também estava explícita no texto da placa, embora de uma forma que tornava mais exigente o processo de leitura. Assim, o aluno teria que procurar, lendo e relendo. Movimentar-se sobre o tecido do texto. Houve, sem dúvida, muita dificuldade.

Um final de conversa

Durante muito tempo, o discurso sobre a leitura escolar insistiu na ideia de que o texto, qualquer que fosse, trazia, em linhas e entrelinhas, uma verdade a ser descoberta pelo leitor (aluno). Este, através de uma prática de leitura, buscava encontrar no texto a mensagem do autor, além do que ele dizia, etc. Assim, um valor imenso era dado ao texto e a figura que o produzia.

Nas últimas décadas, esse discurso se deslocou para o leitor. Deu-o uma espécie de liberdade total de produção de sentidos para o texto, numa interpretação que se fizesse apoiada quase que exclusivamente em sua história de vida cotidiana, em seu repertório de leitura, prescindindo das informações postas pelo texto, através de estratégias textuais do autor. Como se a leitura 'errada' não existisse. Assim, o sujeito-leitor ganhou uma importância que parecia não ter.

Indo de um polo ao outro, não se considerou o eixo da história e da cultura, nem as relações para situar a interpretação. Isso parece ser correto, tanto para as respostas categorizadas como "inadequadas", quanto para aquelas vistas como "parcialmente adequadas", nos itens que buscavam conhecer e avaliar a leitura como "localização de informações explícitas no texto". Apresentaram-se modos – diríamos que até mais inventivos, mais livres - mas, que produziram respostas genéricas, imprecisas, inesperadas, **quase que** totalmente desligadas do conteúdo que os textos ofereciam, sem integrarem-lhes e, por isso mesmo, distantes do que poderia ser considerado "adequado" ou "mais elaborado".

São as respostas consideradas "parcialmente adequadas" as que indicam que os alunos lançam mão, em vários momentos e em intensidade distinta, de algumas informações e saberes construídos pelos textos oferecidos (placa, manual, texto literário) e igualmente, por seu conjunto de experiências, numa tensão entre textos e vida. Eles o fazem num modo de ler possível enquanto prática social e cultural. Mas não conseguem integrar esses dois polos no sentido de obterem total êxito na resposta, apenas sugerem que estão nessa direção.

Talvez, essa prática esteja ganhando força na cultura escolar, ou então, é muito provável que a força dessa prática venha de um modo de ler contemporâneo (veloz, fragmentado, impressionista), muito próprio dessa geração.

Mas também é provável que as respostas "inadequadas" e aquelas consideradas "parcialmente adequadas" do conjunto de 6 itens, que visavam à "localização de informações explícitas no texto", apontam para uma prática de leitura escolar que não parece enfrentar com ênfase e frequência: a) a localização de informações explícitas em textos de complexidade maior; b) em gêneros diversos; c) com informações dispostas de forma mais desordenada; d) numa operação que requeira trabalho mais exigente e demorado. Portanto, uma prática escolar que pressupõe que o aprendiz entre em contato o tempo todo com uma escrita de textos simples, bem organizados, lineares.

O desempenho dos alunos na leitura das propostas de trabalho e dos textos parece indicar também uma baixa frequência de práticas características da leitura silenciosa, em que o estudante, sem mediação da palavra leitora do professor, volta ao texto, mais vezes, mais devagar, de forma comparativa. O modo com a leitura é feita na sala de aula comumente é mergulhado na palavra oral do professor que lê em voz alta, insiste, orienta, segmenta o texto, faz perguntas, conduz, interrompe, chama a atenção, num grande número de estratégias de composição da própria aula de leitura. Como na avaliação os alunos, de modo geral, não puderam contar com essa prática, parecem ter sido lançados numa experiência diferente e pouco comum, tendo que enfrentar os textos e enunciados das questões sozinhos, individualmente e em silêncio.

Os itens que, na avaliação de Língua Portuguesa, buscavam conhecer e avaliar os modos de praticar a leitura nesse estágio da escolarização indicam que essa prática não é homogênea, assim como não é homogêneo o desempenho dos estudantes, nem entre si e nem entre os diferentes tópicos que caracterizavam esses desafios de leitura.

Entretanto, analisando conjuntamente os resultados estatísticos, os itens norteadores dos gabaritos, as fotos tiradas durante as oficinas de formação da equipe de correção, suas avaliações, as anotações feitas ao longo da correção, o material recolhido junto aos professores da rede, é possível afirmar que, em meio a essa diversidade, prevalece nesse espaço um modo de praticar a leitura, que se apoia recorrentemente e quase que exclusivamente em determinados dispositivos e não em outros; em certos conteúdos e modos de fazer e não outros; que elege certas finalidades e não outras; que mobiliza e valoriza determinados objetos culturais e não outros, de forma a não pensarmos sobre eles separadamente.

Pudemos verificar um modo preponderante de ler apoiado:

- a) possivelmente na leitura oral do professor;
- b) na busca de informações explícitas em textos mais corretos e lineares;
- c) na sobrevalorização do contexto de vida do aluno, que, como sujeito-leitor, vê acolhida e valorizada a interpretação que propõe, mesmo que ela não se integre totalmente ao que o texto coloca;
- d) na recorrência da leitura apenas como localização de informações explícitas no texto, relacionadas à sua trama ou enredo, sem a devida exploração da linguagem desse texto e de outros dispositivos de produção de sentidos.

É desse modo que nos pareceu caracterizar-se a prática de leitura na escola. É dessa maneira que preponderantemente essa instituição mobiliza esse objeto cultural.

REFERÊNCIAS

MIGUEL, Antonio; MOURA, Anna Regina Lanner. Avaliação Sistemática em Matemática: alterando focos, concepções e intenções para se dimensionar tensões. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 647-671. ISBN: 978-85-7526-464-5.

MOURA, Anna Regina Lanner et al. *Relatório final da avaliação de desempenho em língua portuguesa e matemática - 2º ano do ciclo II da rede escolar municipal de Campinas – SP – 2008*. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/>>. Acesso em: 09 set. 2010.

Recebido em: 02 de outubro de 2010.
Aprovado em: 30 de novembro de 2010.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: CONHECIMENTOS DA LÍNGUA E DO DISCURSO DE CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

PRESCHOOL EDUCATION AND LITERACY PRACTICES: FOUR AND FIVE YEAR OLD CHILDREN'S LANGUAGE AND DISCOURSE KNOWLEDGE

Cecília M. A. Goulart¹

RESUMO: Este artigo apresenta resultados de pesquisa, cujo objetivo geral foi investigar modos de constituição de sujeitos letrados, de forma a contribuir tanto para o aprofundamento da compreensão da noção de letramento, quanto para a discussão do trabalho pedagógico nos espaços educativos, pressupondo essa noção como horizonte ético-político para a ação educacional. Analisamos as formas como a linguagem escrita atravessa a vida de dez crianças e seus conhecimentos sobre a cultura escrita, por meio de observações, entrevistas e outras atividades, em suas casas e na creche universitária que frequentam. Centrando-se nas crianças como sujeitos sociais, o estudo convoca famílias e professores, no sentido de compreender práticas, atividades e eventos de letramento em que estão envolvidos. A análise do material de pesquisa é realizada com base em estudos da teoria da enunciação de Bakhtin e estudos sobre alfabetização e letramento, entre outros. As crianças investigadas mostram conhecimentos significativos da língua e do discurso escrito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Linguagem escrita. Família e escola.

ABSTRACT: This paper presents results of a research aimed to investigate different ways to be literate both to deepen the understanding of the Brazilian concept of *letramento* meaning and to discuss pedagogical work aspects. We took the concept of *letramento* in account as a political horizon to guide educational action. We analyzed the ways written language is present in ten children's life and their knowledge about written culture, through means of observations, interviews and activities at home and in the preschool institution they attend. Considering children as social individuals, the study implicated families and teachers in the sense of understanding practices, activities and literacy events in which they were involved. Data analysis was supported by Bakhtin's enunciation theory and literacy studies references. The investigated children show a significant knowledge about written language and discourse.

KEYWORDS: Preschool education. Written language. Family and school.

¹ Doutora em Letras. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Bolsista produtividade /CNPq. E-mail: goulartcecilia@yahoo.com.br

Introdução

Vivendo em sociedades letradas, as crianças desde muito pequenas aprendem os modos como a linguagem escrita se constitui, se organiza e funciona socialmente. Que tipo de conhecimentos aprendem? O que sabem crianças pequenas antes de serem submetidas formalmente ao processo de alfabetização escolar? Todas possuem os mesmos conhecimentos? Como utilizam tais conhecimentos socialmente? Que fatores intervêm nesta aprendizagem? Estas e outras perguntas nos levaram à realização de pesquisa, cujos resultados parciais apresentamos no presente artigo. O objetivo geral foi investigar modos de constituição de sujeitos letrados, de forma a contribuir tanto para o aprofundamento da compreensão da noção de letramento, quanto para a discussão do trabalho pedagógico nos espaços educativos, pressupondo essa noção como horizonte ético-político para a ação educacional (GOULART, 2001). Na pesquisa aqui exposta, analisamos as formas como a linguagem escrita atravessa a vida de dez crianças e seus conhecimentos sobre a cultura escrita, por meio de observações, entrevistas e outras atividades, em suas casas e na creche universitária que frequentam. Centrando-se nas crianças como sujeitos sociais, o estudo convoca famílias e professores, no sentido de compreender práticas, atividades e eventos de letramento em que estão envolvidos.

O estudo tem relevância para a discussão sobre a relação entre os processos de letramento e de alfabetização e para a definição de propostas metodológicas de trabalho com a linguagem em espaços educativos de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nós, pesquisadores e professores, continuamos desafiados a compreender os fatores que determinam historicamente os altos índices de crianças, jovens e adultos que não se tornam letrados, apesar de terem passado quatro ou mais anos na escola. O depoimento de muitos professores e de outros profissionais da educação sobre crianças e jovens, que cursam as séries ou ciclos finais do Ensino Fundamental, lendo e escrevendo precariamente é preocupante.

Considerando o papel fundamental que a aprendizagem da escrita tem na vida das pessoas em uma sociedade letrada e, por isso, no processo de escolarização, o tema da alfabetização e, de modo mais amplo, do trabalho com a linguagem verbal na escola, tem envolvido ao longo de décadas muitos estudos e gerado muitos debates. Na Educação Infantil, levando-se em conta as suas especificidades, busca-se a compreensão sobre o caráter e a extensão do trabalho a ser realizado com a modalidade escrita da linguagem verbal.

O termo letramento entrou para esta agenda de entendimento trazendo contribuições significativas, por provocar de modos diversos a reflexão sobre a entrada no mundo da cultura escrita. Tal reflexão se destaca principalmente por considerarmos que o conhecimento do princípio alfabético da escrita e das relações entre fonemas e grafemas é insuficiente para a formação crítica de leitores e produtores de textos.

O processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, historicamente, tem sido marcado por uma preocupação grande com o que vamos chamar de microaspectos da linguagem escrita, isto é, com a relação fonema-grafema, com o desenho/caligrafia das letras e com aspectos ortográficos da escrita, contextualizados por uma visão estrutural da língua. Nesta visão se destacam exercícios para separação de sílabas, para substituição de letras e sílabas na formação de novas palavras e, mesmo, frases, entre outros, voltados principalmente para o treino ortográfico, e para estudos gramaticais de cunho normativista, como número e gênero de substantivos; grau de adjetivos; o uso de formas verbais, no singular e no plural, no presente, pretérito e futuro. Os microaspectos de um modo geral também são contextualizados pela crença de que a escrita é a fala por escrito, o que pode acarretar uma série de equívocos metodológicos.

Da forma como entendemos, a noção de letramento ganha relevância relacionada com o processo de alfabetização, principalmente, porque dá destaque (i) aos usos e funções sociais da linguagem escrita; (ii) ao atravessamento da linguagem escrita na fala de quem é letrado; (iii) aos modos como instituições, objetos, situações, procedimentos, de vários tipos, estão impregnados das marcas da escrita e de seus valores sociais.

Conceber a alfabetização na dimensão do letramento possibilita aliar os microaspectos, comentados anteriormente, com macroaspectos, relacionados com o conhecimento da organização sintático-discursiva dos textos; conhecimento de instituições, atividades e situações sociais que são marcadas pela linguagem escrita em diferentes esferas sociais de conhecimento, de tipos de texto e de suas particularidades e usos, entre outros aspectos. A interação entre os microaspectos e os macroaspectos do processo de aprendizagem da linguagem escrita vem recentemente merecendo a atenção de pesquisadores e professores, já que se observa uma tendência para ou se privilegiarem uns aspectos, ou outros. De uma forma e de outra, conhecimentos importantes para a aprendizagem da escrita são deixados de lado. Assim, entendemos que os micro e os macroaspectos devem ser trabalhados de modo interrelacionado, já que ambos têm papéis fundamentais na produção de sentido na leitura e na produção textual – uns não vivem sem os outros.

Soares (2003, p. 03), considerando que os processos de alfabetização e letramento acontecem simultaneamente, já que são interdependentes e indissociáveis, nos alerta:

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos ‘acartilhados’ – “a vaca voa, Ivo viu a uva” –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita.

Como pode ser depreendido nesta parte introdutória do artigo, os conhecimentos envolvidos no processo de aprendizagem da escrita são muitos e de diversas naturezas. De qualquer modo, todos demandam um esforço de reflexão e análise pela criança que aprende. Como se realizam estas análises? Como se evidenciam?

Na seção seguinte apresentamos: (a) a base teórica do estudo, (b) aspectos do modo como o trabalho de pesquisa foi organizado, já os entrelaçando com alguns resultados, e (c) destacamos e analisamos alguns dados que evidenciam a análise que as crianças de 4 e 5 anos fazem da linguagem escrita, tema que é o foco do presente artigo.

A pesquisa com crianças de 4 e 5 anos na creche universitária

Partindo do princípio de que constituir linguagem é constituir sistemas de referências do mundo (FRANCHI, 1992), e também de que a constituição do sujeito, da linguagem e do conhecimento estão irremediavelmente interligados, a linguagem oral ganha relevância especial. Esses sistemas de referência são interpretações possíveis que grupos humanos organizam do mundo ou de aspectos do mundo e podem/devem tornar-se cada vez mais abrangentes. A ampliação do conhecimento do mundo envolve a compreensão de que há essas diversas interpretações possíveis para fatos, fenômenos, objetos, relações. De acordo com Bakhtin, o signo e o enunciado são sempre recobertos de sentidos, histórica e culturalmente criados. A compreensão dessas interpretações envolve o entendimento de que múltiplos valores sociais circulam, tensionando e problematizando ideologicamente os espaços da vida. A linguagem tem um papel fundador neste processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade dos sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinados grupos.

Para Bakhtin (1998), as diferentes esferas sociais de conhecimento, como o são as áreas de conhecimento, estão relacionadas à utilização da língua e se constituem como linguagens sociais. Isto é, cada esfera social de conhecimento se relaciona a uma textualidade, caracterizando uma determinada perspectiva social, um modo de conhecer aspectos da realidade e de explicá-los.

O autor também atribui grande relevância teórica à distinção de tipos de gêneros do discurso, primário e secundário. Os gêneros do discurso primários se relacionam aos espaços mais próximos das pessoas, à família, à casa, à vida cotidiana, principalmente; os gêneros do discurso secundários aparecem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexas e relativamente mais

evoluídas, principalmente associados à escrita, diferentemente dos gêneros primários. É então num emaranhado discursivo que se formam o discurso social e os discursos individuais.

Ao lado desta organização da língua em gêneros “se entrelaça, ora coincidindo, ora divergindo, com a estratificação *profissional* da língua (em amplo sentido)” (BAKHTIN, 1998, p. 96-97, grifo do autor), existe o que o autor define como linguagens sociais. Afirma o autor: “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas” (1998, p. 98)² – linguagem do médico, do advogado, entre outras.

As linguagens sociais, então, são carregadas de conteúdos determinados, que as especificam. Tais linguagens implicam, além do vocabulário, formas de orientação intencional de interpretação, com direções definidas, e impregnam-se de apreciações concretas, ao unirem-se a objetos e a áreas expressivas de conhecimento e a gêneros. Bakhtin (1998) vai além, alargando a pluridiscursividade da linguagem, ao considerar que cada época, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem social. Nestas linguagens há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção e constituição diversos. Segundo o autor, os princípios orientadores da constituição das linguagens sociais podem ser funcionais, ou de conteúdo temático, ou ainda sociodialetológico. As linguagens vivem, lutam e evoluem no plurilinguismo social (BAKHTIN, 1998, p. 96-101, especialmente).

Consideramos que podemos conceber certo plurilinguismo na linguagem, na medida em que esta se constitui com as palavras de outros, desde a gênese. Como nos diz Bakhtin (1998, 147-148):

Esse processo de luta com a palavra de outrem e sua influência é imenso na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é nossa, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se livrar da palavra do outro. Este processo se complica com o fato de que diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo (da mesma maneira que lutam na realidade social ambiente).

A escola se configura, a partir do exposto, como um espaço deliberadamente plurilíngue. Considerando na escola, por um lado, a oralidade, garantindo a identidade e a memória dos sujeitos sociais e, por outro, a escrita que se institui associada a determinados conteúdos referenciais, e considerando a interpenetração das duas modalidades de linguagem, é preciso pensar de que forma é possível estabelecer uma relação dialética entre elas. Uma modalidade não se sobrepõe à outra, mas se inter-relacionam, constituídas de conhecimentos e sentidos historicamente produzidos que devem ser entendidos criticamente.

Lemos (1988, p. 10) nos ajuda a compreender aspecto dessa relação entre a oralidade e a escrita, do ponto de vista da criança que aprende:

Na maioria das vezes, o acesso da criança a textos – ou a objetos portadores de textos – e a situações em que textos são produzidos, é identificado com a posição do espectador. E ainda quando se diz que a criança participa dessas atividades ou manipula esses objetos, não fica claro como práticas discursivas orais, e, portanto, interpretáveis pela criança, permeiam essas atividades, e oferecem a ela lugares e modos de participação.

Assim, pensamos que no processo de aprendizagem da criança as duas modalidades de linguagem verbal dialoguem continuamente na perspectiva do letramento. Estudos que investigam a relação oral/escrito vêm apontando aspectos instigantes para refletirmos sobre o processo de letramento e a condição letrada. Olson e Astington (1990) argumentam que o letramento é um fator central, tanto na transformação conceitual quanto cultural do sujeito. Os autores chegam a

² Bakhtin elabora muitas de suas categorias teóricas de dentro do estudo do romance, da literatura. A partir de seus próprios escritos, relacionando a linguagem literária e a linguagem de um modo geral, considero que o autor tenha se utilizado do estudo da linguagem literária como fonte para refletir sobre a constituição da linguagem humana.

duas conclusões: (i) o letramento deve ser interpretado como algo mais geral do que a competência para a escrita: ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever; e (ii) a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem. Concluem que as consequências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento em uma cultura letrada e não diretamente às habilidades de leitura e escrita.

A pesquisa que realizamos com dez crianças de 4 e 5 anos de uma creche universitária teve como objetivo específico caracterizar aspectos das orientações de letramento dos sujeitos envolvidos. A investigação foi realizada no espaço e universo de interação mais próximos das crianças, em casa e na escola, incluindo responsáveis, irmãos, professores, bolsistas, entre outros. Entre as crianças selecionadas havia filhos de alunos da universidade e filhos de funcionários.

A idade média das crianças é 4:7. A escolha de crianças desta faixa etária justifica-se pelo fato de já utilizarem a linguagem oral para plena comunicação, bem como por estarem em processo de descoberta e compreensão das funções sociais e dos modos de funcionamento da linguagem escrita, serem moradoras de zonas urbanas, e também por frequentarem um espaço educativo em que materiais escritos circulam e são manuseados, como é do nosso conhecimento.

Os instrumentos e atividades de pesquisa para o recolhimento de dados consistiram em entrevistas com responsáveis pelas crianças, com as crianças e com profissionais da creche; visitas às residências dos alunos; registros de observações na creche; videograções de rodinhas; consulta às fichas das crianças na creche e às produções escritas das crianças; além de uma atividade dirigida que foi realizada por integrantes do grupo, denominada Atividade da Casinha. Nesta última atividade, eram apresentados às crianças, em dupla, uma casinha de madeira vazada e vazia, bonequinhos, um mobiliário, além de diversos portadores de textos escritos, de vários tipos, e um conjunto de letras móveis.

A pesquisa revela os contextos de letramento em que todas as crianças vivem principalmente decorrentes do nível de escolaridade dos pais, responsáveis e parentes próximos. A língua escrita está presente nas casas de variados modos e em atividades diversas; o interesse por atividades de leitura e de escrita se manifesta de muitas formas entre as crianças. Observa-se também que as crianças ocupam posições diferentes nas famílias, sobressaindo em algumas famílias um papel de bastante destaque para suas posições. Outro ponto a ressaltar é o investimento consciente de algumas famílias na escolarização das crianças e especialmente em aspectos ligados ao letramento.

Desde que iniciamos a análise dos dados, observamos a impossibilidade de separar modos de letrar e de ser letrado. Com essa perspectiva dialética, então, procuramos abordar os dados da pesquisa.

As crianças investigadas estão cercadas pela escrita de vários modos: são filhas de pais alfabetizados, com ensino superior, ou cursando a graduação, e outros, ainda, na pós-graduação ou pós-graduados; têm acesso a materiais escritos diversos, além de objetos; e participam rotineiramente de atividades com a escrita e/ou atravessadas por esta. Algumas crianças participam, também de modos diversos, de outras instituições sociais, além da família e da escola, ligadas de alguma forma aos pais ou responsáveis próximos, como: espaço religioso, local de trabalho e de estudo, partido político. Algumas práticas discursivas orais familiares mostram-se como espaços de participação e reflexão das crianças sobre suportes de textos escritos, sobre a linguagem escrita e também sobre suas funções e usos sociais.

Todas estas relações e espaços estão ligados a modos e perspectivas diferentes de interpretar a realidade e a presença forte da escrita na realidade social. Estão ligados, assim, a orientações valorativas diversas também. Pode-se observar que tais modos e perspectivas ora abrem mais chances de efetiva interlocução das crianças ora abrem menos, ou seja, em determinadas situações familiares as crianças têm mais oportunidade, são mais “convidadas” a se expressar, a participar. As crianças estão envolvidas na cultura letrada, portanto.

As atividades de leitura de maior frequência nas famílias estão relacionadas à ocupação profissional e ao processo de escolarização dos pais: em oito famílias a leitura de livro e revista especializada ocorre diariamente e, em duas, algumas vezes na semana. Os textos fotocopiados também são lidos diariamente em sete famílias, as famílias que têm estudantes universitários.

As crianças de um modo geral têm acesso a cinema, teatro, centros culturais e/ou espaços públicos de lazer, sendo que três dessas crianças nos pareceram com um maior acesso a bens culturais. Esta observação não é de todo coincidente com maior poder aquisitivo das famílias, vale ressaltar. A intencionalidade de ações educativas das famílias, direcionadas ao letramento ou a um bom desempenho na escola, merece destaque.

A literatura infantil é material de leitura diária em sete famílias, sendo também o material de leitura da criança em seis famílias. O tipo de leitura da criança informado é história. Entre as crianças, uma criança lê “tudo que o pai estiver lendo” e outra, lê contos infantis, solicitando a leitura das partes que não consegue ler sozinho. As dez famílias informaram que a criança tem seu próprio material de leitura. A frequência com que as crianças solicitam que leiam para elas variou entre algumas vezes por dia, em seis famílias, muitas vezes por dia, em três, e, raramente, numa família, pois a criança já sabe ler.

Todas as crianças investigadas têm material próprio de escrita, o que é um indicador da presença desta atividade em suas vidas. Isso é confirmado quando se lê que nove crianças escrevem “muitas vezes por dia” ou “algumas vezes por dia”; a informação sobre o Lucas é de que ele “raramente” escreve; entretanto, a atividade de Lucas é intensa no computador, inclusive escrevendo. A aproximação aos dados sobre a atividade de escrita na casa das crianças sugere um uso pragmático da escrita predominante para a elaboração de trabalhos, de bilhetes e de listas de compras.

As crianças, de uma maneira em geral, têm ou já tiveram contato com o computador que está presente na casa de todas, à exceção de um menino (para quem o uso do computador acontece em alguns momentos na creche; o pai e a mãe utilizam-no na faculdade e em outros espaços). Escrita de textos, correio eletrônico e navegação na internet são as atividades mais realizadas pelas famílias. A análise realizada nos encaminha a afirmar as famílias como relevantes e, de certo modo, heterogêneos espaços pedagógicos.

Boa parte da produção relativa ao letramento dessas crianças se apresenta neste momento por meio da oralidade. As linguagens sociais em que são envolvidas, os objetos que as cercam, os gêneros do discurso com que entram em contato - tudo fala a favor do conhecimento e pertencimento à uma cultura letrada. De outro lado, aprendem o funcionamento da escrita, discriminando e manipulando a relação entre sons e letras, entre outras discriminações, como veremos a seguir.

No registro de observações na creche, há um momento em que a professora diz às crianças que uma das coordenadoras da creche trouxe uma história especial para ler. A coordenadora lê a história. Numa certa altura da história um dos meninos do grupo investigado pergunta: “Tá rimando, num tá, Priscila?”. E a coordenadora confirma a rima.

As crianças já demonstram em certo sentido um afastamento de algumas situações, textos e palavras que as capacita a produzir meta-olhares, e, em alguns momentos, metalinguagem, como quando uma menina corrige a fala de uma das pesquisadoras, dizendo que o nome da professora é “Andréa” e, não, “Andréia”, com *i*. Uma observação como esta evidencia a qualidade da reflexão que a criança pequena é capaz de realizar, discriminando uma particularidade da relação entre a camada sonora e a camada gráfica da linguagem verbal: nem todos os fonemas expressados na fala são representados na escrita. Ainda que a menina faça o destaque por repetição de algo ouvido, a propriedade com que o faz, fala a favor de seu entendimento.

Em outra ocasião, as crianças e a professora se encontram no pátio da creche e, ao chegar Valéria, uma funcionária do local, Gabriel B diz a um colega: “não chame ela de *Varélia*... ela chama *Valéria*”. O menino deixa saliente a atenção a uma inversão de sons na expressão do nome da funcionária, modificando este nome.

Nas observações que realizamos na creche, verificamos em algumas atividades desenvolvidas que aspectos da organização da escrita são destacados, provocando a reflexão das crianças sobre sua organização e seu funcionamento, como apresentamos no registro a seguir:

A turma canta a música “O que tem na sopa do neném” e a professora mostra que faltam as palavras que terminam cada verso da música. Ela lê (cantando) e aponta a letra da música, parando onde falta uma palavra. Gabriela fala *espinafre*. E pergunta “como escrevo?” Gabriel B fala “i”. Esdras ajuda. Andréa, a professora, aponta as letras que são ditas e pergunta de onde são, referindo-se às letras dos nomes das crianças. Esdras reconhece quase todas. Analice ajuda a escrever a palavra *tomate* (falando as letras). A professora dá a cada criança uma palavra para ser escrita novamente por eles. Gabriela descobriu onde estava escrito *feijão*. Analice diz “F com E” (...) Marcela tenta ajudar, acerta algumas letras de agrião (i, a, o). As crianças descobrem a palavra *macarrão*. (...) A professora diz: *Agora é berinjala*, e pergunta: *quem escreve berinjala?* Gabriel G fala: “e”.

A professora se ocupa de ações que promovam o conhecimento das letras e de seus usos pelas crianças, garantindo um espaço para que as crianças façam tentativas de escrever. As intervenções se dão em contextos de atividades significativas mais amplas do que treinar as crianças para escrever. Nesse sentido o movimento entre as crianças ganha sentido também. Como destaca Smolka (1991, p. 64), na prática pedagógica/discursiva analisada percebemos as relações da professora com objetos de conhecimento e com as crianças, também “a sua relação com o conhecimento, com a linguagem e com o próprio ato de ensinar, o que, afinal, é constitutivo do ato de aprender das crianças”.

As crianças de quatro e cinco anos vão, de modo complexo, fazendo leituras do que veem, ouvem e experimentam, como a reclamação que um menino faz de outro que havia escrito “veado” na sua cama, palavra de baixo calão, depreciativa da condição masculina. Mostram com atitudes, como esta, análise crítica que constroem o discurso falado e escrito.

Outros dados nos apontam habilidades diferentes das vistas anteriormente, quando crianças utilizam a escrita em seus usos sociais, conforme pode ser observado no registro a seguir:

Durante a realização da atividade da casinha com Pedro e Lucas, uma situação é provocada pela pesquisadora e uma das pessoas (boneco) da casa *passa mal*. O que fazer com um problema como esse? Pedro pega a lista telefônica e, para chamar o médico, recorre à ordem alfabética, procurando pelo verbete *Brasil*, considerando que por meio do nome do país chegaria a um médico. É orientado pela pesquisadora a procurar pela palavra *médico* e o faz com sucesso.

A situação acima evidencia a complexidade dos conhecimentos do menino, mostrando-nos aspectos do processo de letramento das crianças de 4 e 5 anos, no contexto do mundo da escrita, ao serem provocadas com boas e instigantes questões, relevantes socialmente, do interior do mundo lúdico infantil.

Chama-nos atenção também um nível de consciência das crianças de seus conhecimentos sobre as atividades de ler e escrever, inclusive ao afirmarem não saber ler e escrever, ou seja, parece que já percebem que há modos convencionais de realizar tais atividades. Marcela simula a escrita de cartas em casa; na creche, observamos a sua participação em atividade de completamento de versos da letra da música acima mencionada, em que ao escrever a palavra “agrião” mostrava ter conhecimento de que sua escrita ainda estava incorreta.

Eric diz que não gosta de ler, mas gosta de escrever. Na Atividade da Casinha, ao ser solicitado a escrever algo, diz que não sabe e que só sabe escrever o próprio nome, escrevendo-o no papel. Na continuidade da conversa, faz a observação de que escreveu seu nome de modo errado, sendo instigado a escrevê-lo de novo. Ao ser também provocado a escrever o nome do irmão (Lucas), do jeito que sabe, diz: “primeiro é o L, mas eu vou fazer tudo errado”.

O mesmo menino, ao ver um exemplar de jornal em meio ao material trabalhado nesta atividade desenvolvida por nós, diz que não sabe ler, e que o pai “Lê sem falar... lê sem falar assim, ó...”, imitando

o pai. Em seguida, diz que a mãe também lê sem falar. O menino demonstra que aos poucos toma conhecimento de modos de ler socialmente legitimados.

A consequência do nível de consciência que as crianças desenvolvem sobre a língua se mostra na escrita muitas vezes de forma bastante explícita. Para ilustrar, o destaque de uma ocorrência, ao final da Atividade da Casinha: a pesquisadora escreve os nomes ANALICE e GABRIEL; Analice acrescenta a letra A na palavra Gabriel e lê GABRIELA, o nome de uma coleguinha da creche, também participante da pesquisa.

Na oralidade, do mesmo modo, observamos dados que evidenciam a análise acurada que as crianças fazem do discurso. Thais apresenta um olhar crítico a um modo não padrão de falar, expressando, de alguma forma, a interiorização de controles sociais, quando nos diz em sua casa que um moço do edifício em que mora fala algo como “satirfeito”, em vez de “satisfeito”. É interessante destacar que a mãe da menina corrige-a por duas vezes, quando ela fala a palavra “satirfeito”, parecendo preocupada com a repetição da forma “errada” da palavra. Não percebeu a leitura contextualizada de característica marcante de uma linguagem social estigmatizada que a menina já era capaz de fazer.

Ligada ainda ao desenvolvimento da oralidade das crianças merece destaque a explicação que algumas crianças elaboram sobre o que sabem, como Thais que, em casa, explica o que está aprendendo na creche sobre processos de metamorfose de insetos. Pedro também, ao falar sobre o uso do computador, explica como se acessam alguns jogos e enuncia alguns endereços eletrônicos.

Durante o período em que foi desenvolvido na creche um projeto pedagógico sobre “felinos”, uma das crianças utiliza a palavra cauda, em vez de rabo que era utilizada por todos na sala. Misturado à linguagem coloquial do cotidiano, o uso da palavra “cauda” se destaca como um indício da hibridização de linguagens sociais no discurso produzido durante aquele momento.

Outro dado que de certo modo evidencia análise do material escrito por uma criança é observado numa rodinha. A professora lê uma história produzida coletivamente pelas crianças, e escrita por ela, no dia anterior. A um dado momento, um dos meninos reconhece uma parte lida como aquela que ele havia sugerido para entrar na história. Um trecho do diálogo pode ser visto abaixo:

Andréa: – *De repente ele encontrou uma caixa. E ele abriu ela.*

Lucas: – *Eu que botei essa parte, né?* fala no meio da leitura da professora.

O reconhecimento pela criança da parte da história que havia sugerido no dia anterior implica a sua atenção, percepção e também satisfação, ao fatiar o todo da história e depreender a sua contribuição. A leitura dessa história foi realizada repetidas vezes pela professora naquele mesmo dia, a pedido das crianças. A satisfação individual de Lucas, em destaque, parece estar ligada a um prazer coletivo das crianças de “lamberem a própria cria”, ouvindo seguidas vezes uma história escrita elaborada por elas.

O desempenho infantil mostrou-se dinâmico e variável de criança para criança, em momentos e situações diversas. O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais apreende valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social.

O trabalho realizado na creche parece contribuir para atenuar os efeitos das diferenças sociais observadas nas famílias. Nossos resultados sinalizam também para a importância do intercâmbio da creche com as famílias e o valor que estas dão ao trabalho realizado no local.

Os resultados do estudo evidenciam o quanto a vida das crianças investigadas já está atravessada pela linguagem escrita de muitas e heterogêneas formas: o conhecimento da própria escrita, a avaliação de suas capacidades de leitura e produção de escrita, o significado social dos objetos e de atitudes relacionadas ao uso dessa modalidade de linguagem. Observamos o modo como os conhecimentos, objetos, atividades, atitudes, estão permeados por valores sociais. Estes

aparecem nas relações que as crianças estabelecem umas com as outras, com a família, com a professora e com todos os outros sociais, afirmando, explicando, negando, assumindo-se como sujeitos do discurso. Nesse movimento de enunciar e de serem enunciadas hibridizam a linguagem e a vida, tornando-se competentes para participar dos discursos da cultura letrada.

Observamos, como afirma Pasolini (1990), a importância pedagógica dos objetos, das coisas, que com seus conteúdos marcam as nossas vidas e como, pensamos nós, nos ensinam a ler de determinados modos os fenômenos materiais de nossas condições sociais e da realidade que nos cerca.

Considerando os resultados e as conclusões do estudo, observamos que a relação oralidade/escrita se constitui como fator relevante para o estudo da caracterização dos modos como a condição letrada se constitui no espaço familiar e no espaço educativo formal de educação infantil. Neste sentido, destacamos a importância de práticas discursivas que: (a) contemplem e discutam as diferenças de conhecimentos que as crianças trazem, inclusive no sentido axiológico e discursivo; (b) trabalhem diferentes linguagens sociais em que a interrelação de gêneros do discurso seja vivenciada; (c) envolvam situações em que a linguagem escrita seja a fonte das interações, embora não necessariamente de forma explícita, constituindo-se como eventos de letramento; (d) promovam a reflexão sobre a própria linguagem, no sentido de tomar a linguagem como objeto, seus aspectos, características e usos; e (e) promovam a circulação de discursos, expressões, formas e registros variados, envolvendo diferentes aspectos das culturas sociais.

Entendemos a necessidade de ampliar o conceito de alfabetização, no sentido de projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples. A aprendizagem da escrita de modo restrito não alteraria o estado ou a condição do indivíduo, no que diz respeito a aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do mesmo modo, não alteraria determinados grupos sociais, em relação a efeitos de natureza social, cultural, política, econômica e linguística (SOARES, 1998, p. 18) que a condição de letrado lhes poderia possibilitar. Dessa forma, torna-se relevante distinguir o acesso ao sistema de escrita e ao seu conhecimento, enquanto tecnologia, do acesso ao mundo da escrita e dos conhecimentos aí implicados, isto é, à escrita como prática social, como um saber, no caso do letramento.

Pelo que observamos, a interdição social de uma parcela grande da população brasileira ao mundo da cultura escrita, que historicamente se perpetua, permanece ativa, mesmo levando-se em conta o letramento, por ser ideologicamente construída. Em consequência, o compromisso da escola de trabalhar pelas mudanças estruturais da sociedade, levando em conta esta discussão no seu projeto pedagógico, que se organiza em currículos e planejamentos, e, sobretudo, nas suas ações mais cotidianas, continua sendo um desafio ético-político para os educadores neste país com tantas desigualdades. Da mesma forma, o compromisso da escola de legitimar o conhecimento de inúmeras esferas sociais, como grupos, instituições, pessoas e classes, não necessariamente relacionadas à tradição da cultura acadêmica, escolar, ou produzidos nela, se mostra urgente para a construção de uma realidade social justa – incluem-se aí modos de falar, de interagir e de apresentar aquele conhecimento.

O desafio de alfabetizar, letrando (SOARES, 1998, p. 18), é muito grande, mas o desafio inverso não pode ser deixado de lado: como letrar, alfabetizando?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. *Questões de literatura e de estética*. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec: UNESP, 1998.

FRANCHI, C. Linguagem - atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 22, p. 9-39. 1992.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.18, p. 5-21, set/dez, 2001.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in society*, 1982, v.11, n. 2, p. 46-79, 1982.

LEMOS, C. Prefácio. In: KATO, M. A. *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p. 9-14.

OLSON, D.; ASTINGTON, W. Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, North Holland/Amsterdam, v.14, n.5, p. 705-721, 1990.

PASOLINI, P. P. *Os jovens infelizes*: antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Cadernos CEDES - Pensamento e Linguagem, Estudos na Perspectiva da Psicologia Soviética*, São Paulo, v. 24, p. 51-65, Jul. 1991.

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

SOARES, M. *Revista Presença Pedagógica*, Jul/Ago 2003. Disponível em: < http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm>. Acesso em: 2010.

Recebido em: 19 de novembro de 2010.

Aprovado em: 02 de dezembro de 2010.

ESCOLHAS DE LETRAS NAS PRIMEIRAS ESCRITAS INFANTIS: FUNÇÃO E UNIDADE NO DISCURSO

CHOICES IN THE EARLY WRITINGS OF LETTERS FOR KIDS: FUNCTION AND UNITY IN SPEECH

Dagoberto Buim Arena¹

Adriana Pastorello Buim Arena²

Sonia Oliveira Santos³

RESUMO: O artigo trata, inicialmente, do ponto de vista teórico, o conceito de função na perspectiva de Vygotsky (2001), e de equivalência funcional do ponto de vista de Smith (1989) e os articula com a função da letra na construção das palavras em enunciados discursivos. Tendo como referência esses conceitos, são analisadas escritas de uma aluna no início da alfabetização em uma escola em cidade do interior do estado de São Paulo, em situação de escrita de cartas de correspondência pessoal, cujos dados foram coletados em 2009, com o objetivo de verificar quais letras são escolhidas pela aluna e por que são escolhidas para registro do discurso. O conceito de função em Vygotsky e o de equivalência funcional de Smith (1989), utilizados para a análise do *corpus*, permitiram constatar que as decisões da aluna se caracterizam pela diversidade de fontes e critérios e, se apoiam, sobretudo, na função que uma letra pode exercer na constituição da palavra no processo de enunciação, independentemente de sua correspondência fonética. A letra, utilizada como função, perderia sua condição de elemento estritamente técnico para atingir o estatuto de unidade de sentido, uma vez que é parte constitutiva do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Funções das letras. Enunciação.

ABSTRACT: The article deals, initially, from a theoretical point of view, the concept of function in the perspective of Vygotsky (2001), and functional equivalence from the point of view of Smith (1989) and articulates them with the letter function in the construction of words in discursive statements. Taking as reference these concepts, it was analysed writings of a student in early literacy at a school in a countryside city in the state of São Paulo, in a situation of writing letters of personal correspondence, whose data were collected in 2009 in order to determine which letters are chosen by the student and why they are chosen to record the speech. The concept of function in Vygotsky and the functional equivalence of Smith (1989) used for the analysis of corpus, revealed that the student's decisions are characterized by diversity sources and criteria, and rely mainly on the basis that a letter can have the constitution of the word, in the process of enunciation, regardless of their phonetic correspondence. The letter, used as a basis, would lose its status as strictly technical element to achieve the status of a unit of sense since is a constituent part of discourse.

KEYWORDS: Literacy. Functions of the letters. Enunciation.

¹ Doutor em Educação. Professor Assistente Doutor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências *Júlio de Mesquita Filho* UNESP/Campus de Marília. Grupo de Pesquisa: Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). E-mail: arena@marilia.unesp.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Grupo de Pesquisa: Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). E-mail: adriana@faced.ufu.br

³ Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Grupo de Pesquisa: Processos de Leitura e de Escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO). E-mail: soniliver.ped@marilia.unesp.br

Introdução

Os trabalhos acadêmicos dados a público, na segunda metade da primeira década do século XXI no Brasil, abordaram, preferencialmente, temas vinculados ao conceito de letramento, de um lado, ou de aspectos de natureza histórica, de outro, relacionados aos conceitos de cultura escolar e de cultura escrita. Importantes contribuições têm sido fornecidas nessas áreas por destacados estudiosos brasileiros, tal como comprova os artigos agrupados neste número da revista. De outra parte, é possível observar que os estudos sobre a relação entre criança, professor, conhecimentos sobre o sistema linguístico e o potencial leitor ficaram eclipsados, ou aparentemente esgotados, após os desdobramentos das pesquisas de Ferreiro (1989) disseminados entre educadores e documentos oficiais brasileiros. Smolka (1993, 1994) e Abaurre (1997) já apontavam no início dos anos 1990, outros caminhos e decisões tomados pelas crianças que não as indicadas como regulares pelas pesquisas e trabalhos construtivistas. O movimento pendular entre a regularidade e a diversidade das decisões durante as tentativas de escrita, prevaleciam os estudos que repercutiam o primeiro, enquanto os resultados e reflexões sobre o segundo não foram devidamente considerados, pelo menos em documentos oficiais de formação de alfabetizadores.

Este artigo elege como referência de ponto de partida os trabalhos iniciais de Smolka (1993, 1994) e Abaurre (1997), e, por essa razão, envereda para a tese que defende a manifestação de decisões diferenciadas tomadas pela criança durante o ato de escrever, portanto de aprender a escrever, com a ajuda de um adulto, em situação discursiva, com o outro no seu universo de relações. Ao tomar como tese a diversidade, as reflexões se encaminham para o conceito de unidade, e da letra como unidade de referência e de decisão da criança no momento em que lida com a construção do enunciado, na perspectiva bakhtiniana, e apropriação do sistema linguístico. Ao encaminhar a discussão para o conceito de unidade, o artigo esboça a tese de que a referência para a tomada de decisão para a escolha da letra a ser grafada não passa regularmente pela correspondência fonêmica, mas se apoia, sobretudo, em algo abstrato, pouco percebido, ou seja, a função exercida pela letra na palavra e, certamente, no conjunto de todo o discurso.

Ao tomar a letra como unidade de significação, com função na palavra e no discurso, será preciso recorrer às observações de dois estudiosos: Vigotski (2001) e Smith (1989). O primeiro fornece reflexões sobre o conceito de unidade e de função; o segundo, sobre as letras e suas equivalências funcionais. Ambos, cada um a seu modo, podem auxiliar os novos pesquisadores de cenas de alfabetização, a compreender o que fazem as crianças e por que tomam certas decisões, aparentemente estranhas. Não se trata, contudo, de instrumentos definidores ou dogmáticos. O que este artigo objetiva é esboçar reflexões que ultrapassem as preocupações com o nome da letra, sua forma e a sua correspondência a fonemas, mas que podem se encontrar com um conceito abstrato, pouco estudado, a função, o papel, ou, dito de outro modo, cuidar de reflexões que fujam das regularidades para se encontrar as múltiplas funções, os múltiplos papéis protagonizados pelas letras.

Depois das reflexões teóricas iniciais apontadas no próximo tópico, o artigo esboçará análises de cenas de escrita construídas pelas relações entre uma criança de seis anos e uma bolsista, no contexto de um projeto de correspondência entre crianças de escolas situadas em diferentes cidades paulistas. Na relação entre esses produtores de sentido está a língua como enunciação e os leitores das cartas, os atribuidores de sentido a quem as cartas são endereçadas.

O conceito de unidade e sua relação com o todo

O que importa comentar, agora, é a tese de que uma unidade de um todo só é unidade desse todo ao preservar nela própria as propriedades do todo. Toma-se, aqui, o texto e os enunciados como o todo e a letra como parte desse todo.

Os trabalhos que analisam questões teóricas sobre alfabetização ou aulas práticas

desenvolvidas por professores costumeiramente destacam as informações fundamentais que deveriam ser ensinadas às crianças durante o processo de apropriação do sistema linguístico, entre elas o traçado da letra, o seu nome, algumas vezes confundido com o nome do fonema ou dos fonemas que a letra representa e a correspondência fonética. Não há referências à função, exceto pelo valor dado à posição inicial ou final que ocupa na palavra.

Como unidade da palavra, a letra teria, na sua construção, uma função a cumprir, uma posição a ocupar, uma relação a estabelecer com as demais, em ação dinâmica. Não seria, por essa razão, um elemento estritamente técnico. Essa função, nem sempre ensinada, porque não compreendida, acaba por ser descoberta pela criança quando reelabora os dados fornecidos pelo adulto que ensina. Deste modo, a letra com função preserva a propriedade do todo, da palavra, do significado, do discurso. Se esse processo de preservação da propriedade do todo não ocorrer, a unidade deixa de ser unidade desse todo da qual faria parte constitutiva. Desse modo, a consideração da função como objeto de estudo em alfabetização poderá acionar outras discussões de natureza pedagógica a respeito do ensino isolado da letra como elemento (e não como unidade) da palavra.

Em observações que fazia a conceitos piagetianos, Vigotski (2001) deixava entrever a importância da *função* das manifestações de linguagem porque, a partir delas se organizariam as próprias estruturas dessas manifestações. Esses dois conceitos e suas relações – *de função e de estrutura* - podem provocar perguntas que merecem alguma reflexão para a obtenção de respostas, mesmo que efêmeras e superáveis.

Antes de abordar diretamente o tema *função* desse ponto de vista, seria necessário anunciar indagações que norteariam o encaminhamento dos comentários iniciais deste artigo: Qual o conceito de unidade na linguagem para Vigotski? Qual é a importância do conceito de função para a compreensão das manifestações de linguagem em Vigotski? Haveria implicações pedagógicas para o ensino da língua escrita e suas manifestações?

Primeiramente, é preciso observar o que Vigotski afirma a respeito do conceito de unidade resultante de um processo de análise. Ensina o estudioso russo que

Subentendemos por unidade um produto de análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. (VIGOTSKI, 2001, p. 8)

Desta afirmação, algumas expressões merecem ser destacadas. A primeira é a que diz respeito à unidade como produto do esforço analítico do investigador ou do sujeito em sua dinâmica para conhecer o todo. A segunda destaca que as unidades, por serem unidades, não perdem as propriedades do todo, porque, se as perderem, deixam de ser unidades desse todo e passam para a categoria de elementos. Vigotski avança ainda mais para isolar esses conceitos ao analisar o pensamento verbalizado, isto é, o pensamento constituído por palavras, ao posicionar-se com uma pergunta que precede uma resposta contundente:

Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado. (VIGOTSKI, 2001, p. 8)

No trecho destacado, ao delimitar o pensamento verbalizado como objeto de análise, Vigotski faz emergir a importância do significado da palavra como unidade que preserva as propriedades do todo. Se neste trecho valoriza o significado como unidade, em outra passagem acentua esse modo de pensar ao afirmar que “fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método de análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra”. (VIGOTSKI, 2001, p. 10). Essas afirmações funcionam como introdução para o aprofundamento de estudos sobre outras unidades da palavra, como o fonema, na palavra oral, ou o grafema, na palavra escrita. Embora (para usar a própria linguagem vigotskiana) essas

unidades estejam vinculadas à parte exterior da palavra, e não à interna, do significado, acabam por vincular-se à unidade *significado* da palavra, porque os aspectos exteriores e interiores - as unidades materiais ou imateriais da palavra - podem preservar as propriedades do todo. Deste modo, em que situações o fonema, de um lado, e o grafema de outro, são unidades também desse todo que seria o significado da palavra? Antes, porém, de avançar em direção ao grafema e suas funções, que é o que interessa acentuar nestas reflexões, há que se examinar o que Vigotski (2001, p.15) escreve sobre o fonema e de sua função de preservação das propriedades do todo:

Assim, a unidade da fala vem a ser, no som, uma nova concepção não de um som isolado, mas de um fonema, isto é, uma unidade fonológica indecomponível, que conserva todas as propriedades básicas de todo o aspecto sonoro da fala com função de significação. Tão logo o som deixa de ter significação e se destaca do aspecto sonoro da fala, perde imediatamente todas as propriedades inerentes à fala humana. Por isso, tanto em termos lingüísticos quanto psicológicos só pode ser fértil o estudo do aspecto fônico da fala que aplique o método de sua decomposição em unidades preservadoras das propriedades inerentes à fala enquanto propriedades dos seus aspectos fônico e semântico.

É esclarecedor o modo como Vigotski acentua o fonema como unidade do todo que envolve aspecto fônico e semântico da palavra. É possível entender que o som isolado de uma palavra – e da palavra em um enunciado – ou ainda em uma pseudo-palavra, tão empregada em testes de desenvolvimento de consciência fonológica – não se constitui como fonema, exatamente porque não preserva as propriedades da palavra. Deste modo, o que aparentemente parece ser descrito como fonema, no âmbito da fisiologia, deixa de sê-lo porque se torna um som vazio, desprovido de suas propriedades que o vinculam ao todo. Essa afirmação traz implicações pedagógicas incisivas em sala de aula por indicar que o trabalho isolado de um som e sua relação com uma letra pode ser a relação entre elementos não vinculados a um todo, e nem dele terem se originado, sem a possibilidade, portanto, de tornarem-se fonema e grafema. Isso quer dizer que aparentemente ensina-se fonema e grafema, mas na verdade o que está sendo ensinado é um elemento qualquer, sem categorização definida por não preservar o todo. São apenas som e sinal gráfico que não alcançariam o estatuto de fonema e de grafema. O fonema e o grafema, discutidos na palavra isolada ou na palavra em enunciado, podem ser considerados fonemas, porque o significado está a orientar e a organizar a escolha dos fonemas e dos grafemas, razão pela qual estas duas unidades preservam também o significado, não apenas os aspectos fônicos ou gráficos.

Outras indagações se sucedem. Se o fonema na língua oral somente é uma unidade se estiver vinculado ao todo, e esse vínculo somente se dá ao serem preservadas as propriedades desse todo, o que poderá ser afirmado a respeito do grafema, da letra a ser ensinada para a criança na fase de alfabetização? Como essa letra manter-se-á incontestavelmente como unidade preservadora do todo gráfico, do significado da palavra e do sentido criado pela relação entre elas? Em que situações a letra deixa de ser grafema e se torna um sinal desprovido de propriedades do todo? As respostas a essas questões podem estar no destaque que Vigotski (2001) dá à *função*, constitutiva e determinativa de outros conceitos como os de estrutura dos elementos da linguagem e de suas manifestações.

O pressuposto é que a letra não seria apenas um sinal gráfico ao vincular-se a uma palavra, e a palavra ao ser decomposta em unidades, tem na letra uma efetiva unidade por preservar nela as propriedades gráficas e semânticas do todo, isto é da palavra. Para preservar sua condição de unidade, a letra deveria preservar, durante o ato de escrever e de ler, a sua *função*. A *função* da letra não é ensinada pelo docente nas ações pedagógicas costumeiras, porque se trata de um conceito abstrato, de difícil apreensão por quem ensina e por quem aprende.

Vigotski (2001) discute a *função* nas manifestações da linguagem egocêntrica – conceito piagetiano por ele rediscutido – mas não a dirige para o grafema. Arrisco-me a dirigir a minha reflexão para dar valor à *função* da unidade *grafema*, isto é, da letra na palavra do enunciado.

Aparentemente a letra não teria *função*, mas creio ser este o caminho de ensino que poderá trazer implicações pedagógicas importantes, porque a letra ocupa um lugar na palavra, entre as demais, e opera, com elas, para constituir a palavra em um enunciado.

Representar o fonema talvez seja uma das funções da letra, mas não a única, nem mesmo a principal. Se sua função se articula com o significado, o seu ensino deve preservar essa função e, de outro modo, se exerce a função de sinal semiótico, cujas relações entre traços e espaços orientam a percepção pelo olhar, importante será o lugar ocupado na relação com as demais letras. É possível, nessa linha de raciocínio, compreender que a ação pedagógica geralmente toma consciência de uma única função, (como a função de representar um fonema) e a coloca como representante fiel de todas as demais, e a ensina como a operação intelectual global, ao invés de entendê-la como uma das múltiplas funções. Predominantemente, essa escolha é feita pelo critério da predominância da materialidade sobre o abstrato, uma vez que o dado material é visível (para os que veem), audível (para os que ouvem e veem) ou de percepção tátil (para os que ouvem e sentem), enquanto o dado abstrato exige, para sua apropriação, operações intelectuais que não se postam diante do controle de quem ensinam.

A relação entre *funções e propriedades* dos processos de linguagem, especificamente nas relações entre pensamento e discurso, é destacada por Vigotski (2001) para apontar a distinção entre a *unidade* do todo, que preserva a propriedade desse todo, e o *elemento*, aparentemente uma unidade pela sua existência material. Para argumentar, afirmava que

Procuramos mostrar que o método de análise daí decorrente [a de que pensamento e palavra seriam elementos autônomos, independentes e isolados] estava antecipadamente condenado ao fracasso por uma simples razão: para explicar as propriedades do pensamento discursivo como uma totalidade, ele decompunha essa totalidade nos seus elementos constituintes – em pensamento e linguagem – que não contêm as propriedades inerentes a essa totalidade – e, desta forma, fechava antecipadamente o caminho para a explicação dessas propriedades. (VIGOTSKI, 2001, p. 396)

Se a letra pode ser considerada como uma unidade da palavra, do todo, seguramente deve preservar, durante o ensino a propriedade do todo. Deste modo, a letra preserva também as funções da palavra, porque ela própria é uma unidade na construção das funções e das propriedades da totalidade. A esse respeito, Vigotski (2001, p. 397-398) explica

Por tudo isso, procuramos assumir outro ponto de vista, dando a todo problema outro enfoque e aplicando à pesquisa outro método de análise. Procuramos substituir a análise que aplica o método da decomposição em elementos pela análise que desmembra a unidade complexa do pensamento discursivo em unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que, à diferença dos elementos, não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado, mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais, também diferentemente dos elementos não perde as propriedades inerentes à totalidade e são suscetíveis de explicação, mas contêm, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. A unidade a que chegamos na análise contém, na forma mais simples, as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade.

Neste trecho, é possível inferir que a letra pode ser um elemento ou uma unidade. Será unidade se estiver vinculada a uma palavra, vinculada a um enunciado, ao discurso, razão pela qual, a letra, como unidade, preserva, com ela, a materialidade e o significado constitutivos da palavra em um enunciado, mas não os preserva fora dela, porque se assim ocorrer, restará apenas a materialidade, destituída de sentido. A destituição de sentido destruiria o todo, portanto a palavra, que levaria a letra a ser considerada apenas um elemento e não uma unidade, apenas uma marca gráfica, não um grafema.

A equivalência funcional das letras

Ao comentar os aspectos visuais das letras – sua forma e seus detalhes – utilizados para sua identificação, Smith (1989) defende o pressuposto de que letras fazem parte da categoria de sinais utilizados para a construção das palavras. Suas reflexões acerca da identificação desembocam no conceito de equivalência funcional que será abordado logo a seguir. Por ora, todavia, seria conveniente analisar a letra como categoria e seus desdobramentos em outras categorias.

As crianças pequenas, desde cedo, são provocadas para estabelecer categorias com as quais podem compreender e organizar seu conhecimento a respeito do mundo em que vivem. Cedo também, aprendem a distinguir entre letras, que servem para escrever, e números, que servem para contar. Ainda logo, outras subcategorias são organizadas para abrigar as categorias *vogal* e *consoante*, nas letras, ou *par* e *impar*, nos números. As letras, subcategorizadas ainda mais, são enquadradas com nomes A, B, C, D, e os outros todos do alfabeto latino, em nosso caso. A questão que pode ser posta, ao seguir os princípios de Smith (1989), se refere aos critérios estabelecidos para essa categorização. Provavelmente, não seria a forma da letra, uma vez que, consultada as fontes do *Word*, seria possível encontrar numerosas letras **A** com traçados diferentes, e espaços contornados por esses traços, também diferentes, tanto em minúsculas como em maiúsculas.

Qual seria, portanto, o critério preciso, se as formas gráficas são tão próximas? A resposta, para Smith (1989) se encontra no critério que considerada a equivalência funcional das letras, isto é, letras que apesar de terem traços diferentes realizam a mesma função na palavra escrita. Ao seguir este raciocínio, é possível compreender que a função é que recebe o nome ao invés da forma da letra, isto é, **A** e todas as outras formas recebem o nome de **A** por serem funcionalmente equivalentes, mesmo que apresentem formas visuais diferentes. A escolha de uma letra ou de outra, durante a escrita, obedeceria ao princípio da função, primeiramente, e posteriormente, da forma. O que orienta a decisão de quem escreve e o orienta para as escolhas das alternativas seria, deste modo, a função da letra. Corresponder um nome a uma forma de letra parece não ser tarefa simples, como decorar o nome e a figura. Para Smith (1989, p. 138), surpreendentemente,

A razão pela qual geralmente se pensa que o aprendizado dos nomes é difícil é que os passos intermediários são ignorados e se presume que um nome é aplicado diretamente a uma determinada configuração visual [...] Seu problema básico é descobrir como duas alternativas são significativamente diferentes.

Essas considerações de Smith, por destacar a importância da natureza funcional das letras, mais do que suas formas, para categorizá-las, isto é, para atribuir-lhes um nome, aproxima-se do conceito de função de Vigotski (2001) comentado nas páginas anteriores. A função de uma letra, compreendida pela criança, de acordo com seus conhecimentos, em situação de escrita discursiva, pode levá-la a colocar, em uma determinada posição de uma palavra, uma letra com uma determinada forma, não esperada convencionalmente, mas para ela, cumprindo a função da convencionalmente esperada e operada pelos adultos em uma determinada posição na palavra. A função, neste caso, prevalece sobre a forma: ao colocar um **A** no lugar que deveria ser ocupado pelo **E**, a criança se preocupa muito mais com a função, em certas ocasiões, do que com a forma. Apesar de saber dar o nome **E** a uma letra, usa-a como **A**, por exemplo. Se **E** equivale a **A**, entende-se que a função indicaria a categoria, mas não a forma. Com a palavra Smith (1989, p. 135, grifo do autor):

Também é útil dar um nome especial para os conjuntos de critérios alternativos de características, que especificam a mesma categoria – poderemos dizer que são *funcionalmente equivalentes*. **A**, *a* e **a** são funcionalmente equivalentes para nosso dispositivo imaginado porque são todos tratados como sendo a mesma coisa, no que se refere à categoria A.[...] Mas, como apontei anteriormente, é prerrogativa do receptor, não uma característica de informação visual, decidir que diferenças devem ser significativas – que conjuntos de características devem ser criteriosos –, no estabelecimento das equivalências. A equivalência funcional pode ser determinada por qualquer método sistemático ou arbitrário que o reconhecedor padrão segue.

Nas ponderações de Smith, é possível compreender que o receptor - um leitor, - ou a criança que escreve é quem decide quais letras considera como equivalentes, em sua função, em vez de se basear apenas nos traçados, porque ao fiar-se fielmente no traçado pode encontrar letras tão estranhas entre si que não parecem pertencer à mesma categoria, sob um mesmo nome, como por exemplo, **TÊ**: **Ĳ** (fonte Curz M1) e **7** (*Brusch Script M7*), encontrados nas fontes do *Word*.

As cenas de escrita: decisões e funções

Apesar de todas as reflexões de natureza teórica aqui apontadas, a missão do pesquisador torna-se penosa ao tentar perceber decisões de crianças, durante o ato de escrever seu discurso, e perceber decisões relacionadas às escolhas das letras, mais de acordo com sua função como unidade de significação, do que com correspondências grafo-fonéticas.

A apropriação do sistema linguístico e a construção dos elementos linguísticos necessárias para a construção do diálogo se dão na interação com o outro e com a escrita, o objeto criado nessa relação. Segundo Bakhtin (2003, p. 306, grifo do autor),

Eles [os recursos linguísticos] podem nem existir, mas, neste caso, o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada. A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.

Para preservar a relação com o destinatário e sua influência no momento da tentativa de escrever, os alunos foram colocados em situação de escrita de cartas para colegas de outras cidades. A escrita das cartas com as crianças era realizada fora da sala de aula. No início acontecia um diálogo com a criança a respeito da estrutura da carta. As intervenções foram realizadas na reescrita com o objetivo de obter dados para verificar as escolhas das letras realizadas pelas crianças, sem muitas interferências do adulto bolsista. Entre todas as crianças participantes do trabalho, Marta e suas manifestações escritas e orais foram as selecionadas para análise porque oferece, pela oralidade, as pistas pelas quais os pesquisadores podem hipotetizar sobre algumas de suas decisões.

A análise a seguir se refere à escrita produzida no dia 22/06/2009 por Marta, 6 anos, 2º ano, em uma escola municipal de Marília, interior do estado de São Paulo.

Análise das manifestações escritas e orais de Marta

O diálogo abaixo mostra o momento em que Marta (2009) se debruça sobre o papel para responder a primeira carta que recebeu do seu correspondente. Nesse primeiro momento sua escrita não sofre interferências da bolsista.

Marta- *Dois de Junho...* agora eu não sei escrever o *junho*

B- Você não sabe?

Marta- Não...

B- Vamos ver como você escreve... depois a gente passa a limpo ...ai a gente escreve certo lá ...tá bom? Escreve do jeito que você sabe.

Marta - *Ju ju ju ...G U N O...Junho.* (02/06/2009)

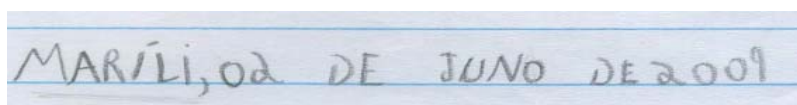


Figura 1: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

Nota-se que apesar de Marta (2009) dizer “agora eu não sei escrever o junho”, coloca letras utilizando os conhecimentos que possui. Ao repetir a sílaba oral, Marta busca referências para tomar a decisão sobre quais e quantas letras escolher para ocupar os espaços virtuais que imagina existir na escrita da palavra JUNHO. A letra **G** poderia ser considerada funcionalmente equivalente a **J** porque ambas ocupam a mesma posição, na visão de Marta. Para o adulto, a troca entre uma e outra indicaria a falta de atenção para a correspondência grafo-fonêmica, mas a atenção de Marta estaria direcionada preponderantemente para a função da letra em vez de preocupar-se com a correspondência, considerada pelos adultos como mais importante. Marta pronuncia o fonema /*gue*/, mas grafa com **J**. Utilizou a letra **J**, supostamente por recorrer a experiências gráficas, em vez de obedecer à correspondência entre o fonema /*gue*/ por ela pronunciado, e a letra **G**.

Ao anunciar que não sabe escrever, Marta também anuncia, como entende Geraldini (1996, p. 54) que tem “já uma ‘compreensão’ da escrita construída ao longo de sua história de relação com portadores de textos em sociedades letradas”. Ao tentar escrever sozinha “ela analisa a escrita do ponto de vista do conhecimento que já possui (no que diz respeito a algumas convenções sociais)” (SMOLKA 1993, p. 43). Os recursos utilizados por Marta, ao repetir as sílabas, podem ser os mesmos oferecidos pela ação docente, como modelo para tomada de decisão. Ao utilizar **N** desacompanhado da letra **H**, Marta volta a desconsiderar a relação fonética para apoiar-se na função, na ocupação da posição na palavra, que, mais do que uma palavra isolada, é parte de um enunciado indicativo do registro da data em que a carta, que será lida pelo outro, está sendo escrita. Há, portanto, na unidade-letra escolhida, uma fração do significado do enunciado planejado.

Na cena a seguir, Marta ensaia dirigir uma pergunta direta para o Outro, constitutiva de um diálogo explícito, à espera de resposta. A intenção de Marta dirige a escolha que faz dos elementos aparentemente técnicos - as letras - para o registro de um conjunto de significados em situação discursiva. A letra ganha aqui o estatuto de grafema, como unidade portadora do significado produzido nas relações entre as palavras.

Marta-[...] eu acho que vou colocar *como que está você*.

B- Então primeiro... vamos lá...*olá*

Marta- *O la la la ... L com A ...co co co ... l... vo vo ce ce.* (02/06/2009).



Figura 2: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

Nesse trecho, ao decidir escrever “como que está você”, pronuncia *o la la la...L com A* e grafa *ola*. Na sequência pronuncia *co co co*, primeira sílaba da palavra *como*, mas não grafa nada; pronuncia o fonema *l*, grafando as letras *QUI* para a escrita *que*. Em seguida grafa *se* sem ter pronunciado e, por fim, pronuncia *vo vo ce ce* grafando *VOCA* para a escrita da palavra *você* (FIG. 2).

A tese anunciada no início sobre as funções das unidades na construção do discurso parece se encontrar neste enunciado de Marta com alguns dados que podem ser interpretados como certa desobediência ao controle que a oralidade pode querer exercer sobre a escrita, pelo menos, no que se refere às recomendações do educador que ensina. Estudiosos da teoria de Ferreiro (1989) diriam, coerentemente, que ela utiliza **Q** em lugar de **C** e **U** em lugar de **O** para compor, silabicamente, o pronome interrogativo *como*. Todavia, é possível ainda agregar outra interpretação: a de que **C** e **Q** seriam letras equivalentes pela função, portanto, para a aluna, não haveria razão para tanta preocupação por parte dos adultos, porque a função está sendo cumprida, e, graficamente, também são sinais extremamente próximos, com traços distintivos de pouca importância para ela. De outra perspectiva, as duas letras **Q** e **U** poderiam estar articuladas a **I** para formar a palavra *que*. Aceita essa

interpretação, **Q** e **U** deixariam de corresponder a *COMO*. A sequência *SE* poderia equivaler a *está*, com apenas duas letras, para ela suficientes para compor as funções que poderiam estar abrigadas na palavra. A correspondência sonora teria sido abandonada, porque não teria tanta importância a ponto de ser obedecida. Ao escrever *VOCA* por *VOCÊ*, Marta demonstra conhecer o uso do **A** e do **E**, distintamente, conforme comprovam a escrita de *OLA* e de *SE*. Entretanto, em vez de **E** utiliza **A** para concluir a palavra. Deu pouca importância à correspondência sonora, já por ela conhecida, porque seriam equivalentes, novamente, por cumprirem a mesma função. A categoria onde elas se encontram abrigadas não teria como critério a forma gráfica, como pensam e querem os adultos, mas o da função: o que havia de comum seria a função e seria esse o critério que fez Marta colocar as duas na mesma categoria, em vez de abrigá-las nas de **E** e **A**.

É possível perceber pelos diálogos que Marta utiliza sempre a estrutura silábica consoante-vogal. No diálogo abaixo, ao escrever “gostei muito de receber sua cartinha”, sugerida pela bolsista, ela utiliza essa estrutura, supostamente influenciada pelo ensino em sala de aula.

Marta- Hum::: ...eu gostei muito da sua carta

B- Vamos lá...de receber né? Gostei muito de receber sua cartinha né...vamos colocar então

Marta- Eu go go go ...G O... go... T... gostei de rece... ber be be receber a su ... C C C ...su u u a a ca ca cartinha nhá ... N A ... aí tia.

(02/06/2009).

Ao processo de repetição da sílaba oral não correspondem as letras colocadas sobre o papel. As decisões anteriores, baseadas na equivalência de função, parecem repetir-se: em vez da letra **O**, usa **E**, para compor a estrutura consoante+vogal. *RECEBER* é grafado *RECABA*: agora a letra **A** é a que passa a equivaler-se a **E**; **C** em lugar de **S**, mas novamente equivalentes funcionalmente; *ANA* como *CARTINHA*. Apenas três letras são usadas, entre elas a mesma figura **A**, antes desprezada e substituída por **E** e há pouco substituindo a própria letra **E**. São decisões pouco previsíveis e nada regulares. Além da relação grafo-fonêmica, outras são as orientações que podem interferir na escolha das letras pelos alunos, como Marta.

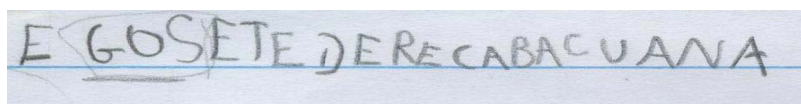


Figura 3: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009

Marta (2009) pronuncia, *eu*, mas grafa apenas **E**. Novamente a escrita não é transcrição da fala: a letra **U** não é grafada, mas faz parte do universo de conhecimento de Marta, ora com a correspondência fonética definida, como abaixo ao escrever *SUA*, ora como figura acompanhada de um nome; na escrita da palavra *gosto*, ela pronuncia *go go go ...G O... go... T* e grafa *GOSETE* (FIG. 3). Nesse trecho evidencia-se a estrutura silábica; a escolha de quais letras colocar não obedece à relação com o fonema correspondente, mas à influência da metodologia utilizada pela professora (sílabas formadas por c+v), e, por outro lado, é possível inferir que ela fez uma escolha pela informação gráfica, já que a palavra *gosto* não teria vogal entre **S** e **T**. Essa oscilação entre as fontes para decidir sobre quais letras colocar para cumprir certa função já foi analisada por Smolka (1994, p. 54-55), ao afirmar que “diante do trabalho de escritura, começa a emergir a deliberação – atenção, consciência – do texto. Enquanto realiza esse trabalho oralmente, a criança grafa no papel algumas marcas da fala” [...] Em outros momentos a criança utiliza “conhecimentos da convenção”.

No mesmo trecho sobre o qual se debruçava, Marta pronuncia *rece... ber be be*, mas grafa *RECAB*: utiliza a sílaba *ca*, em lugar de *ce*. Novamente a letra **A** ocupa uma função que deveria ser de **B**, mas que equivale funcionalmente a **E**. O uso de vogais como letras equivalentes pode

ser visto também ao grafar *VOCA* no lugar de *VOCÊ*. Para a sílaba *be*, grafa apenas **B**. Neste caso, a letra **B** cumpre as funções equivalentes à letra **B** e à **E**, simultaneamente. Em vez de ocupar todos os espaços consagrados convencionalmente, o princípio de evitar a redundância de letras para uma mesma função é praticado: se **B**, como categoria nominal incorpora **E**, nada mais sensato do que suprimir a vogal que estaria incorporada à consoante. Para a palavra *sua*, ela pronuncia *su...su u u a a* e faz escolha pelas letras *CUA*. A mesma letra **U** é aqui usada na sua posição e usos convencionais para a grafia de *SUA*, enquanto **C** ocupa o valor funcional de **S**, mas não ocupa a mesma função na palavra *carta*, escrita a seguir. Marta pronuncia *ca ca cartinha nha ...na*, mas apenas registra as letras *NA* para representar toda a palavra *cartinha* (FIG. 3).

A diversidade de escolhas, já apontada por Smolka (1993), encontra amparo nos ensaios de Vigotski a respeito das situações de escrita e das decisões das crianças durante o processo de lidar com o pensamento verbalizado escrito:

Os signos da linguagem escrita e o seu emprego são assimilados pela criança de modo consciente e arbitrário, ao contrário do emprego e da assimilação inconscientes de todo o aspecto sonoro da fala. Os motivos da escrita são mais abstratos, mais intelectualísticos e mais distantes do emprego. (VIGOTSKI, 2001, p.318)

Nessa perspectiva, podemos inferir que a escolha feita por Marta no que se refere à grafia das palavras é realizada sem obediência a regras específicas de correspondência sonora, mas as tentativas diversas de encontrar funções para as letras, sem que atribua a elas funções exclusivas ou excludentes. Abaixo, podemos perceber que, apesar de não pronunciar certas palavras, as grafa com a intenção de endereçar a seu correspondente as suas informações.

B- Ai você pode falar ...*meus cabelos são pretos...* que mais?

Marta- *Tenho seis anos ...meu me me ca ca be be be be be lo lo ...L L O... são são P P P P P* (02/06/2009).

Ao escrever “*meus cabelos são pretos*”, Marta (figura 4, a seguir) pronuncia *meu me me* para a palavra *meus* e novamente utiliza a estrutura silábica vogal mais consoante ao grafar *MESE*. Quanto à grafia das palavras *cabelos* e *são*, elas coincidem com os fonemas pronunciados *ca ca be be be be be lo lo ...L L O*. Para grafar a palavra *preto* volta a usar a estrutura consoante e vogal, ao registrar *BOTOSE* em vez de *PRETO*.

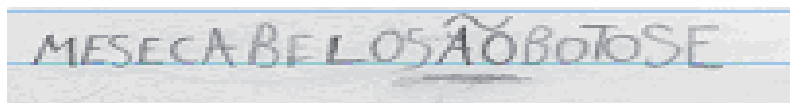


Figura 4: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

A estrutura consoante+consoante+vogal, supostamente pouco enfatizada pelos exercícios escolares, traz dificuldades para tomada de decisão: a letra **B** ocupa a posição funcional necessária de **P**; as letras **T**, **O**, **E** e **S** ocupam as suas, mas as posições se deslocam. A primeira letra **O** ocupa a posição e a função de **R**, mas a sua própria na segunda manifestação. Esse uso diferenciado de **O** nas duas situações pareceria contraditório se o critério de decisão fosse a correspondência sonora, como pensa o adulto alfabetizado, mas, como para as crianças os critérios se alternam, não haveria nenhuma contradição: **O** ocupa a função de **P** e ocupa a função de **O**, sem traumas ou angústias perceptíveis para quem escreve, como Marta.

Vigotski, mesmo sem ter discutido a função da letra na palavra escrita, aponta o distanciamento da escrita de seu referente sonoro, isto é, desloca a questão das relações materiais para as imateriais,

para as abstratas, ao afirmar que “como mostram as investigações, é exatamente este lado abstrato da escrita em que a linguagem é apenas pensada e não pronunciada, que constitui uma das maiores dificuldades com que se defronta a criança no processo de apreensão da escrita.” (VIGOTSKI, 2001, p. 313).

Outras cenas de escrita de Marta

Pronunciar fonemas e sílabas, mas não grafá-los, ou grafá-los sem nada pronunciar, são indícios das dificuldades enfrentadas pelas crianças no momento de decisão sobre qual letra colocar numa determinada palavra para que ela e a palavra cumpram sua função. Apesar de usar o oral baseado nas metodologias de ensino presentes na sala de aula, a criança se mostra autônoma nas escolhas das letras que é realizada durante a escrita, uma vez que essa escrita é pensada e não pronunciada como explicitara Vigotski. No momento da escrita, a criança “[...] deve abstrair o aspecto sensorial da sua própria fala, passar a uma linguagem abstrata, que não usa palavras, mas representações de palavras”. (VIGOTSKI, 2001, p. 313)

Em vários momentos durante o diálogo com a bolsista, como o que abaixo está registrado, Marta (2009) buscava apoio nos conhecimentos que tinha das sílabas ensinadas pela escola, como as *famílias silábicas simples* ou com outras combinações – as consideradas *famílias complexas*.

B- Eu sou morena né? O que você tem que colocar?

Marta- More M com O ...re re R com E re na na N com A morena ...eu gosto muito da minha escola E E eu go go ga gue gui go gu um um to to muito da da minha m M com l minha nha nha N com A E E E co co co

B- Como que é o co?

Marta- Q-O ...la la LL com A A escola la ...ai pro.

Marta- A minha professora se chama DI ...minha M I? mi M I?

B- Isso.

Marta- Minha nhá nhá ... M minha pro pro fe ...**cra cre cri cro cru**...eu achei você muito querida.

Marta- Vo vo VO vo vo vo ce já já já GA j vi vi vi A jou jou ...não... G já fe fe já fes a a a fe fe F E? já fes F fe ta ta TA festa ju ju G G não ju **ja je ji jo ju** juni ni na na NA ...isso só falta aqui...acabou aqui tia. (02/06/2009)

No primeiro trecho, para a escrita da palavra *gosto*, Marta (2009) busca o apoio para sua decisão na *família silábica ga gue gui go gu* e faz a escolha pelas letras *QU*. No segundo trecho, para escrita da palavra *professora*, busca referência para *pro* em outra sílaba - *cra*, pronunciando *cra cre cri cro cru* para perceber a função do *r* e grafa *RO* para que corresponda a *pro*, resultando em *ROVECORU*.

No terceiro trecho para a escrita da palavra *junina*, Marta busca o apoio da *família silábica ja*, pronunciando *ja je ji jo ju*. Grafa a sílaba *ju* que corresponde à pronunciada. A grafia final da palavra *junina* foi grafada de acordo com a grafia convencional (FIG. 5 e 6). Diante desses dados é possível constatar que, ao escrever, ela faz escolhas com critérios diferenciados e reduz, desta forma, as alternativas para a escolha da letra a ser registrada no papel.

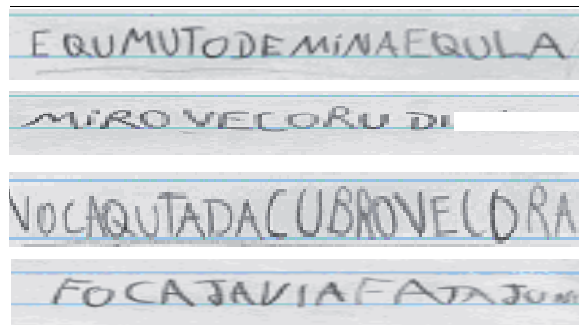


Figura 5: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

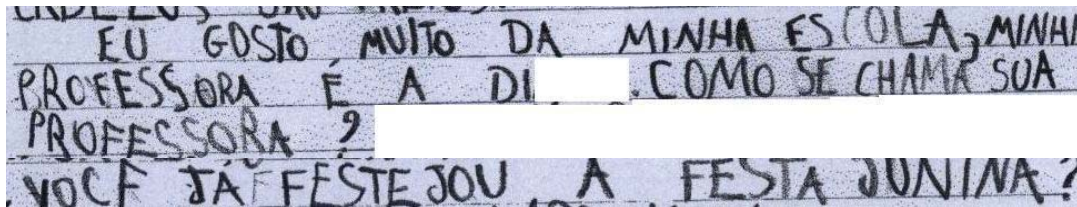


Figura 6: trechos da segunda versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

Abaixo, Marta (2009) parece utilizar a memória visual da palavra como recurso para escrever *sexta-feira*. Ao falar para a bolsista “eu vou escrever igual eu escrevo lá” isto é, no cabeçalho, indica, no diálogo abaixo transcrito, que já possui a informação gráfica da palavra.

B - Que dia que é o dia do brinquedo, fala pra ela.

Marta - Hum::: sexta.

B - O dia do brinquedo é na sexta feira.

Marta - Se... eu vou escrever igual eu escrevo lá!

B - Tá

Marta - *Se se ta ta ta ta se se S com E se ...ré ...aqui eu apago...porque agora eu...*

B - Sexta

Marta - *Fe*

B - Sexta-feira

Marta - *Fe fe fe ra ...agora eu to no segundo ano B e você? E E to to ...é o E ...fiz certo esse daqui? Eu consigo fazer sozinha.*

B - Tô no segundo ano **B** e agora?

Marta - Hum::: ...**B** (02/06/2009)

A mesma situação ocorre nas escritas das palavras reproduzidas a seguir: *morena, estou, 2º ano “B”, mamãe, boneca, Cuiabá, Paraná*. As palavras: *sexta-feira, estou, 2º ano “B”*, são palavras utilizadas na sala de aula, para escrita do cabeçalho, exigido todos os dias. As palavras *morena, mamãe, boneca, Cuiabá, Paraná* (FIG.7) têm sua origem em situações experienciadas fora do contexto de sala de aula. O diálogo abaixo mostra o momento da escrita dessas palavras.

Marta - Eu sou morena né? *more m com O ...re re R com E re na na N com A morena ...eu gosto muito da minha escola.*

Marta - *E E GO GO to to T O goto de de de brin brin BI cra cra cra cra ca ca ca mi mi MI mi mi nha nhá N A de brinca com minha mãe de de bu bu B U bu ne ne NN ne ca ca ca boneca.*

Marta - *cu cu I I A A ba ba B A ba ba já viajei pra cu- i- a- ba ba ba B A*

B - Que mais?

Marta - Eu também já viajei pro Paraná

B - Então Cuiabá, agora Paraná.

Marta - *Pa PA PPA cuia ou pa ra ra R com A pa-ra-na na NA Paraná*

B - Paraná, que mais? (Apêndice S -02/06/2009).

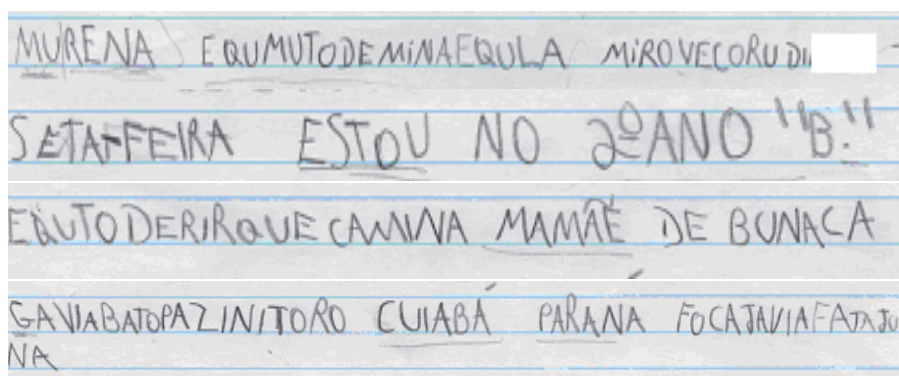


Figura 7: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

O próximo diálogo registrado logo abaixo aponta o momento em que Marta escreve “aqui na escola você pode brincar no dia do brinquedo”. Ela pronuncia *aqui qui*, grafa *A QU*, em seguida pronuncia *G O T T T T T ... B B B B B ba be B B bri bri B I ? bri B I bri ca ca ca no NO NO di di D I dia do D O do bri bri que do brique que que do brinquedo...ai tia*.

Marta - Eu gosto de brincar na escola...como minha amiga Vitória

B - Vocês brincam do quê? No recreio?

Marta - No dia do brinquedo.

B - Que dia é o dia do brinquedo?

Marta - Sexta.

B - Então conta para ela...oh, sexta feira é o dia do brinquedo cada um...o que acontece...cada um traz o seu brinquedo....será que lá tem também o dia do brinquedo?

Marta - *Você brinca no dia do brinquedo?*

B - E se lá não tiver...você conta para ela que aqui sexta-feira é o dia do brinquedo.

Marta - *Aqui qui brinque...brinque... G O T T T T T ... B B B B B ba be B B bri bri B I ? bri B I bri ca ca ca no NO NO di di D I dia do D O do bri bri -que- do brique que que do brinquedo...ai tia* (Figura 9 - 02/06/2009).

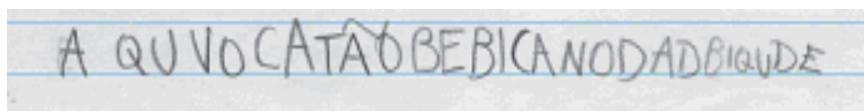


Figura 8: trechos da primeira versão da carta de Marta escrita no dia 02/06/2009.

Marta, como nos momentos anteriores, tem, como orientação precisa, a escrita para o outro – a sua correspondente – que se superpõe e ao mesmo tempo orienta a escolha do enunciado, das palavras que o compõem e das letras que deve escolher. Os caminhos nem sempre passam pela pronúncia que aparentemente domina a cena, uma vez que os grafemas não correspondem aos fonemas. O uso da letra **U** em “brinquedo” não encontraria correspondência sonora no português; ao grafar **U**, Marta utiliza outra fonte de dados, isto é, informações gráficas já internalizadas. Em vez de atribuir a essa letra a função de correspondência, a utiliza de acordo com a função e posição,

em relação às demais, que deve ocupar na palavra para constituição de significado. Nesse caso, seu pensamento coincide com do adulto que, ao ser indagado sobre o motivo da presença da letra na palavra se não há correspondência sonora alguma, simplesmente responde: “Essa palavra foi inventada desse jeito. É assim e pronto”. A resposta ignora a evolução ortográfica e o valor e função da letra na constituição da palavra. Se nesta palavra, a função está escancarada, nas outras ela se funde, pelo olhar dos que escrevem, com correspondência sonora a ela atribuída.

Conclusão

Ao final deste artigo, duas observações sobre a natureza de sua composição poderiam ser destacadas. A primeira tem como referência os apontamentos teóricos relacionados ao conceito de função do fonema, do seu estatuto como unidade na composição da palavra oral, na perspectiva vigotskiana, e dos possíveis desdobramentos desse conceito para o grafema, com o estatuto de *unidade* em vez de *elemento*, na relação com um todo que reflete o conteúdo semântico do discurso. Essa tese anunciada na introdução mereceria ainda novas e aprofundadas reflexões que teriam como fonte de dados as primeiras escritas infantis, com as quais essas reflexões poderiam melhor se articular.

A segunda observação, que se refere a esses dados oferecidos pelas crianças, como os de Marta, apresenta, como núcleo, os esforços de conexão entre a natureza diversa e irregular desses dados e os princípios teóricos apresentados. Esse esforço analítico alcançou expressão em razão mesmo dessa natureza pouco obediente dos dados em relação a padrões e categorizações previamente definidas.

Nem todas as decisões de Marta foram orientadas pelas mesmas intenções, nem por uma mesma e única fonte de informações sobre o funcionamento do sistema linguístico e da língua escrita, como um sistema gráfico. Parece razoável considerar, portanto, que a função da letra na palavra, que compõe o discurso, pode também ser considerada como dado de referência para as decisões da criança em suas escritas iniciais.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.M; FIAD, R. S; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de letras, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERREIRO, E. *Psicogênese da língua escrita*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercados de letras, 1996.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo*. 6. ed. Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1993.
- SMOLKA, A. L. B; GOES, M. C. R. *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1994.
- VIGOSTKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: 23 de setembro de 2010.

Aprovado em: 08 de outubro de 2010.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: AS RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA

TEXTUAL GENRES AND TEACHING: RELATIONSHIPS BETWEEN ORALITY AND WRITING

Letícia Fonseca Richthofen de Freitas¹

RESUMO: É inegável a importância que os gêneros textuais assumiram em diversos campos do conhecimento, incluindo as reflexões sobre o ensino de língua materna. Cada vez mais teóricos e estudiosos das áreas de Pedagogia e Linguística se debruçam sobre estratégias de ensino que visem à ampliação da competência comunicativa de alunos e de alunas no que se refere à leitura e à escrita. A partir de tais considerações, este artigo, oriundo de um projeto de pesquisa mais amplo, tem por objetivo contribuir com tais discussões, sobretudo no que diz respeito ao estudo dos gêneros orais e sua relação com a escrita. Partindo de reflexões de cunho mais teórico sobre a questão dos gêneros textuais e da pedagogia do oral, o estudo aponta, com base no material já desenvolvido no projeto de pesquisa acima referido, maneiras de se abordarem os gêneros orais na sala de aula e sua articulação com os gêneros escritos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Gêneros Textuais. Pedagogia do Oral.

ABSTRACT: The significance that textual genres assumed in various fields of knowledge is undeniable, including reflections about mother tongue teaching. More and more theorists and experts in Pedagogy and Linguistics lean over teaching strategies to increase students' communicative skills in reading and writing. Upon these considerations, this paper, which is coming from a larger research project, aims at contributing for this discussion, particularly to the study of oral genres and their relation with writing. From theoretical reflections about textual genres and oral pedagogy, the study, based on material regarding the referred research project, shows ways of addressing oral genres in classroom and their articulation with written genres.

KEYWORDS: Teaching. Textual genres. Oral pedagogy.

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. E-mail: leti.freitas@terra.com.br

1) Gêneros Textuais e Ensino

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua.
(BAKHTIN, 1992, p. 279)

O presente artigo tem por objetivo discutir questões relacionadas a assim chamada pedagogia do oral, a partir do estudo dos gêneros textuais e de seus desdobramentos no campo do ensino de línguas. Nesta seção, será abordado o conceito de gêneros textuais² e sua implicação para o ensino; a próxima seção tratará especificamente dos gêneros orais e da pedagogia do oral, para que então sejam discutidas e apresentadas algumas sugestões de abordagem dos gêneros orais na sala de aula e sua relação com os gêneros escritos.³

Cabe lembrar, inicialmente, que a noção de gênero é bastante antiga, tendo sido elaborada literariamente a partir de Platão - primeiramente - e depois de Aristóteles. Essa abordagem mais tradicional dos gêneros os considera como sendo fixos, passíveis de constituírem categorias e subcategorias e podendo ser definidos por regularidades de forma e de conteúdo. Com base nessa visão, considera-se a existência de três gêneros: o épico, o lírico e o dramático. Já de acordo com a tradição retórica haveria cinco tipos textuais: a argumentação, a descrição, a narração, a explicação e o diálogo. Ocorre, entretanto, que tais classificações, mesmo seculares, foram se desenvolvendo, se ampliando e reivindicando outros parâmetros de análise, de modo que, atualmente, a noção de gênero foi estendida e abrange toda a produção textual.

Alguns teóricos fazem uma distinção conceitual entre tipo textual e gênero textual. Marcuschi (2007) explicita que tipo textual se refere a uma “espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas} (p. 22)”. Enquadram-se nessa categoria um número reduzido de tipos, como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já a expressão gênero textual, segundo o autor, engloba uma noção 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” (p. 22-23).

Bakhtin é considerado um teórico de extrema importância quando se estuda os gêneros do discurso, uma vez que “a teoria bakhtiniana foi talvez a primeira a formular uma definição baseada em critérios não-lingüísticos, mas enunciativos, ligados às condições sociais de produção” (CUNHA, 2002, p. 61). O excerto de Bakhtin, apresentado no início desse capítulo, marca o fato de que as diferentes esferas da atividade humana estão relacionadas com a língua e também se relacionam com um repertório de gêneros. A partir dessa perspectiva pode-se ter uma ideia de que a quantidade e a diversidade dos gêneros são praticamente inesgotáveis, já que a atividade humana também é inesgotável.

Bakhtin (1992) critica os estudos linguísticos que relegam a função comunicativa da linguagem ao segundo plano e que consideram, no primeiro plano, a função formadora da língua, independente da comunicação. De acordo com o teórico, essa é uma avaliação equivocada da função comunicativa, uma vez que parte do pressuposto de que o locutor está sozinho - a língua, nessa perspectiva, é encarada como sendo necessária para que o indivíduo pense, mesmo estando só. Tal visão, ao considerar o locutor no centro do processo de comunicação, julga que o papel do outro, quando existe, é de um destinatário passivo, limitado a compreender o locutor.

² Apesar de haver diferenças terminológicas e conceituais, os termos “gêneros textuais” e “gêneros do discurso” serão empregados aqui como sinônimos.

³ Este artigo é decorrente do projeto de pesquisa intitulado “O texto oral formal e a ampliação da competência comunicativa: perspectivas e possibilidades no ensino de Língua Portuguesa”, desenvolvido na UFPel e coordenado por Letícia Fonseca Richthofen de Freitas. As propostas aqui apresentadas constituem material já desenvolvido no âmbito das pesquisas do referido projeto.

Essa ideia é contestada por Bakhtin (1999). O autor argumenta, nesse sentido, que o ouvinte não adota uma postura passiva, mas sim uma “atitude responsiva ativa”, ou seja, concorda ou discorda daquilo que foi dito/escrito, complementa, adapta, etc. O estudioso ressalta ainda que “a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor” (1992, p. 290). Bakhtin afirma também que essa atitude responsiva ativa se materializa no ato de uma resposta fônica subsequente. Tal resposta, no entanto, não é dada necessariamente logo após o enunciado fônico; ela pode, dependendo do gênero em questão, ser dada depois – a resposta a uma carta – ou ser dada através de um ato – a execução de uma ordem compreendida e acatada. Ocorre então que “o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (1992, p. 291).

Justamente por se inserirem nas mais diversas atividades humanas, os gêneros discursivos incluem uma variada gama de diálogos cotidianos bem como enunciações científicas, filosóficas, artísticas, etc. Bakhtin (1992) divide os gêneros do discurso em primários (simples) – da comunicação cotidiana – e secundários (complexos) – da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita. O autor explica que os gêneros secundários do discurso, como o romance, o teatro, o discurso científico “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1992, p. 281). Ele ressalta ainda que os gêneros secundários, no processo de sua formação, absorvem e transmutam os gêneros primários, os quais foram constituídos em situações de comunicação verbal espontânea. Conforme exemplifica Machado (2005), um diálogo perde a sua relação com o contexto do cotidiano quando passa a fazer parte de um texto artístico, de uma entrevista jornalística, de uma crônica ou de um romance, adaptando suas características a esse novo contexto.

Um aspecto crucial quando se estuda os gêneros do discurso é considerar a natureza do enunciado, a sua diversidade nas variadas esferas da atividade comunicacional. Há que se levar em conta ainda o fato de que essas esferas do uso da linguagem são uma “referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos” (MACHADO, 2005, p. 156).

Os gêneros do discurso, nessa perspectiva, são constituídos nas diferentes esferas da comunicação, a partir de um locutor que possui um propósito de comunicação frente a outra pessoa. A escolha do gênero, portanto, é determinada de acordo com a especificidade da esfera na qual ocorre a comunicação – ou, nos termos de Bakhtin, a interação verbal – com a temática e com os participantes. Tal escolha leva em conta o contexto da enunciação. Bakhtin (1992, p. 282) é categórico ao afirmar que

ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.

O enunciado é, segundo Bakhtin, a unidade da comunicação, enquanto que a oração seria a unidade da língua. Ainda no que se refere à questão da importância dos enunciados, Cunha (2002, p. 61) destaca que “Bakhtin não se dedica à classificação dos gêneros, mas à descrição de cinco particularidades do enunciado ou gênero do discurso”. Cabe aqui, neste momento, arrolar essas cinco particularidades do enunciado, conforme explicita Cunha.

Em primeiro lugar, o enunciado caracteriza-se por possuir fronteiras claras, ou seja, ele é delimitado pela mudança de locutor, que pode ser uma réplica de um diálogo ou de um romance. Uma segunda característica é que o enunciado é acabado; ele tem um começo e um fim. A terceira particularidade é que o enunciado é marcado pela expressão do locutor; por isso, por trazer a marca

do locutor, não há possibilidade de neutralidade quando se fala de enunciados concretos. Em quarto lugar, todo enunciado é um elo na cadeia de outros enunciados. Ele mantém relação com todos aqueles que o precederam e com os que estão por vir, respondendo, replicando, polemizando, ou concordando com outros enunciados a respeito do mesmo objeto. A quinta e última particularidade, de acordo com Cunha (2002, p. 61), é que “o enunciado é voltado para o alocutário, trazendo assim a resposta presumida, as objeções, restrições do alocutário”.

Maingueneau (2004) observa que os pesquisadores costumam classificar os gêneros discursivos a partir de vários critérios – linguísticos, funcionais, situacionais, mas que, no âmbito da Análise do Discurso, geralmente os gêneros são classificados a partir de critérios situacionais. Fala-se, então, de gêneros discursivos tendo por base um programa de televisão, um jornal, uma conversa, uma dissertação, caracterizando-os a partir de elementos como os papéis dos participantes, suas finalidades, o tipo de organização textual que eles implicam, o enquadramento espaço-temporal, etc.

O autor distingue “dois regimes de genericidade”: o regime dos gêneros conversacionais e o regime dos gêneros instituídos. De acordo com Maingueneau (2001), os gêneros conversacionais englobam, conforme o nome revela, toda gama de interações conversacionais. Já nos gêneros instituídos podem ser incluídos: o ensaio, a dissertação, o tratado, a revista, a entrevista, os debates televisivos, a consulta médica, o jornal impresso, etc. Nesse último regime, o dos gêneros instituídos, os papéis dos participantes são fixados *a priori* pelas instituições e são imutáveis durante o ato da comunicação. Maingueneau (2004, p. 47) sublinha o fato de que, na sua perspectiva, os instituídos “são os que melhor correspondem à definição de gênero do discurso, visto como dispositivo de comunicação e definido em perspectiva sócio-histórica”.

Um outro aspecto discutido por Maingueneau (2001) é o que diz respeito à submissão dos gêneros discursivos a critérios de êxito. O autor enfatiza que os gêneros não são formas que estão disponíveis ao locutor para que ele ajuste seu enunciado a essas formas, uma vez que os atos de linguagem estão submetidos a condições de êxito,⁴ tais como:

- Uma finalidade reconhecida.

Todo gênero tem uma finalidade: escrever uma tese visa mostrar aptidões, passar por uma avaliação e obter um título; iniciar uma conversa tem por objetivo estabelecer e/ou manter laços sociais; a publicidade – cuja finalidade é considerada indireta – visa convencer para vender um determinado produto. Segundo Maingueneau (2001), é indispensável que essa finalidade seja determinada corretamente a fim de que o destinatário possa se comportar adequadamente, de acordo com o gênero de discurso utilizado.

- O estatuto de parceiros legítimos.

Nos mais variados gêneros do discurso já é determinado de quem parte e a quem a fala ou a escrita são dirigidas, sendo claros os papéis do enunciador e do co-enunciador. Uma aula, por exemplo, envolve um professor, munido de um saber, e um grupo de alunos – que supostamente não possuem esse saber – a quem a aula se dirige, assim como uma transação comercial envolve um cliente e um vendedor.

- O lugar e o momento legítimos.

Todo gênero pressupõe um momento e um lugar legítimos, sendo que isso não se trata, de acordo com Maingueneau (2001), de uma coerção externa, mas de algo constitutivo do gênero. Sendo assim, seria de se estranhar se vissemos um padre rezando uma missa em praça pública ou

⁴ A título de exemplo, Maingueneau (2001) refere-se ao ato de prometer alguma coisa a alguém: para que isso seja feito, é necessário estar em condições de cumprir com o prometido, é preciso que o destinatário esteja interessado na realização dessa promessa, etc.

um professor dando uma aula em um bar. Esses seriam locais, a princípio, inadequados para esses gêneros do discurso.

- *Um suporte material.*

Todo gênero discursivo possui um suporte material – seja ele oral ou escrito – e qualquer modificação do suporte material de um texto modifica o gênero do discurso. Dessa forma, de acordo com o exemplo dado por Maingueneau (2001, p. 68), “um debate político pela televisão é um gênero de discurso totalmente diferente de um debate em uma sala para um público exclusivamente formado pelos ouvintes presentes”.

- *Uma organização textual.*

Esse é o último elemento ao qual Maingueneau (2001) se refere. Segundo o autor, todo gênero possui uma certa organização textual, isto é, determinados constituintes que são encadeados em diferentes níveis. Os modos de organização dos gêneros podem ser em alguns casos ensinados – como uma dissertação, uma resenha, etc. – ou aprendidos por impregnação – a conversa.

Todas essas classificações apresentadas aqui com base nas análises de Maingueneau (2001) são úteis no sentido de delinear os gêneros do discurso. Eles não são, porém, estanques nem estáveis, muito pelo contrário; por corresponderem às mais variadas esferas da atividade humana e por se alterarem com o fluxo do tempo e com as mudanças sociais e culturais, possuem fronteiras fluidas, estando sempre abertos a mudanças. Mesmo possuindo regularidades que nos influenciam e nos conduzem a escolhas que não são totalmente livres, não podemos conceber os gêneros como “modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2005, p. 18).

Devido a isso, a tendência, atualmente, é analisar os gêneros considerando-os na sua forma dinâmica e processual, uma vez que se renovam e se adaptam de acordo com as mudanças sociais e culturais. Um exemplo bastante significativo são os *chats* e *blogs*, gêneros que até bem pouco tempo atrás não existiam, mas que, repousando em um novo suporte material, são derivados das conversas e dos diários. Frente a esse caráter mutável e fluido dos gêneros, assumo a perspectiva de Marcuschi (2005, p. 19), quando ele afirma que os gêneros

devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional.

Machado (2005) corrobora essa ideia ao postular que os gêneros são muito mais uma forma enunciativa que depende do contexto comunicativo e da cultura do que uma forma linguística que depende da palavra.

Apesar de deverem ser considerados em sua forma maleável, Marcuschi (2005) ressalta que a maioria dos gêneros presentes no cotidiano das pessoas é bastante fixa e estável, como é o caso dos documentos e formulários. O autor afirma ainda que qualquer pessoa, mesmo aquelas não letradas “em alto nível”, se utiliza, no dia a dia, de uma quantidade enorme de gêneros bastante regulados e padronizados.⁵

Com base em todas essas considerações, postula-se aqui que não é possível nos comunicarmos sem utilizarmos algum gênero textual, assim como também não é possível nos comunicarmos sem

⁵ Ainda de acordo com Marcuschi (2005, p. 31), há gêneros que funcionam como organizadores da vida social e que circulam por todos os estratos sociais, como “os documentos em geral; as contas e notas; nomes de ruas; endereços; cédulas de dinheiro; atestados; formulários etc. Outros gêneros são próprios de certas esferas da vida social como os artigos científicos, os tratados, as resenhas, as notícias jornalísticas e assim por diante. Mas há um grupo que é menos necessário e surge por prazer como todos os gêneros do domínio literário”.

que isso seja feito por meio de um texto.⁶ Essa visão, embasada em teóricos como o já citado Bakhtin (2009; 1992) e Bronckart (1999), parte do pressuposto de que a língua é uma atividade social, e considera seus aspectos discursivos e enunciativos, em contraposição a uma visão formalista da língua, que se preocupa com a sua estrutura, esquecendo-se dos processos mais amplos da interação.

Tais premissas produzem importantes implicações para o ensino de língua, mais especificamente, que é o que nos interessa, para o ensino de Língua Portuguesa. Ao levarmos em conta as mais variadas esferas de produção social do discurso, o ensino de língua pressupõe como central os processos de interação, os processos interlocutivos que ocorrem nas instâncias sociais por meio dos gêneros textuais. Sendo assim, quando nos preocupamos, como professores e professoras, com a ampliação da capacidade comunicativa de nossos alunos e alunas, há que se considerar, necessariamente, o trabalho com os mais diversos gêneros textuais nas mais variadas situações de uso da língua.

2) Os gêneros orais e a pedagogia do oral

Conforme já explicitado anteriormente, o ensino de língua, de acordo com uma visão sociointeracionista da linguagem, preconiza o assim chamado desenvolvimento da competência comunicativa de alunos e de alunas a partir da ampliação dos seus graus de letramento, através do contato com os mais diversos e variados gêneros textuais, considerando os usos da língua. Embora o ensino de Língua Portuguesa atualmente ainda aconteça muitas vezes de maneira tradicional, focado no ensino puro e simples da gramática normativa, sem levar em conta as diversas situações de comunicação e questões de variação linguística, podemos perceber, nos últimos anos, um grande esforço no sentido propiciar aos alunos um ensino embasado na produção e na análise dos gêneros textuais em situações concretas de usos da língua. Tal esforço, entretanto, tem sido empreendido de maneira a privilegiar, sobretudo, a modalidade escrita da língua e os gêneros que nela ocorrem, em detrimento das situações de comunicação nas quais são produzidos os gêneros orais.

A noção de *situações de usos* da língua também é de extrema importância quando mencionamos a necessidade de se abordar os gêneros orais formais. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 175) sublinham o fato de a questão do estudo do oral padrão estar relacionado ao estudo das “características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público [...] e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam”.

No que tange ainda à importância de uma abordagem dos gêneros orais formais e de uma pedagogia específica do oral no ensino de Língua Portuguesa, cabe lembrar que os alunos, quando chegam à escola, já dominam uma variedade oral da sua língua e se comunicam perfeitamente com ela, ou seja, os alunos, de maneira geral, já dominam muito bem as formas cotidianas de produção oral. Sendo assim, o oral preexiste à escola: enquanto o letramento “nasce nos bancos escolares, a língua oral nasce no berço” (MILANEZ, 1993, p. 28). Nisso reside, conforme nos lembra a autora, a dificuldade de se estabelecer uma pedagogia do oral, justamente pelo fato de esta ser uma atividade escolar que exige apenas aperfeiçoamento, e não aprendizagem. O papel da escola, entretanto, de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 175) seria justamente o de possibilitar aos alunos ultrapassar as formas cotidianas de produção oral “para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” Ainda no que diz respeito à questão do privilégio da modalidade escrita da língua nas escolas, Marcuschi (2001) postula que o uso da língua se dá em um *continuum* de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais. Tal visão se distancia da visão dicotômica que defendia, sobretudo nas décadas de 1950 e 1980, a “grande divisão” entre oralidade e letramento. Segundo o autor,

⁶ Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.

Hoje não é mais possível investigar questões relativas ao letramento, isto é, as práticas da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Cabe lembrar que, para as Ciências da Linguagem, houve uma época – até os anos de 1950 – em que as questões da relação fala e escrita (e muito menos da relação entre oralidade e letramento) não tinham importância. A partir dos anos de 1950 até 1980, passa-se a considerar a assim chamada “grande divisão” existente entre fala e escrita – na qual esta última possui supremacia. Nessa perspectiva, a escrita codificaria lexical e sintaticamente os conteúdos, enquanto que a fala usaria os elementos paralingüísticos como centrais; o texto escrito seria mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão marcadamente interacional). Ainda de acordo com essa visão, a escrita conduziria os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serviria do contexto e das condições da relação face a face.

A visão dicotômica pressuposta na noção da autonomia da escrita começa a ser ameaçada nos anos de 1980, com estudos feitos, sobretudo nos Estados Unidos e na Inglaterra, os quais sugerem uma *relação contínua* entre *letramento* e *oralidade*, evitando a noção de autonomia e de supremacia da escrita. Street (1984, apud MARCUSCHI, 2001) propõe um *modelo ideológico* para tratar da relação entre *letramento* e *oralidade*, que considera a inserção dos estudos da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade.

Antes de continuarmos tal discussão, cabe diferenciar aqui as noções de oralidade, letramento, fala e escrita. Segundo postula Marcuschi (2008, p. 25), a oralidade pode ser considerada como uma prática social de uso da linguagem oral para fins comunicativos, a qual se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais; o conceito de letramento engloba as práticas de leitura e de escrita que circulam na sociedade; a fala, por sua vez, compreende uma “forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”, ou seja, ela pode ser considerada o contraponto formal da oralidade; por fim, a escrita seria “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos)”.

Feitas essas distinções, retomamos a questão da relação entre fala-escrita: para Street (1984, apud MARCUSCHI, 2001, p. 30), seria inadequado tratar da relação fala-escrita por meio da noção de um *continuum*, uma vez que as atividades de *letramento* e *oralidade diferem entre si* de maneira muito complexa e de *forma “multidimensional”*, tanto de uma modalidade para outra quanto de uma comunidade para outra; por isso não é possível que se estabeleça uma relação de continuidade”. Em relação a isso, a noção defendida por Marcuschi (2001, p. 35-36) e também neste trabalho não é uma

noção de contínuo como “continuidade” ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.

Com base nessa premissa, cabe considerar a questão dos *letramentos múltiplos*, ou seja, *diferentes letramentos* associados a *diferentes domínios da vida*. Partindo-se do princípio da relação escalar e gradual entre letramento e oralidade, ressalta-se então a importância dos usos orais da língua no ensino de Língua Portuguesa, a fim de ampliar a competência comunicativa de nossos alunos, tanto nas práticas de oralidade quanto de letramento. Infelizmente, o que ainda se assiste atualmente no ensino de Língua Portuguesa é uma primazia da escrita sobre a fala, o que perpetua a ideia da “grande divisão”.

3) Possibilidades de abordagem dos gêneros orais: a retextualização

A partir de tudo que foi exposto até o momento, pretende-se abordar, nesta seção, algumas possibilidades de trabalho com os gêneros orais em contextos de ensino. Cabe lembrar alguns autores que já formularam propostas nessa direção: Bergmann (2009); Castilho (2009); Milanez (1993); Ramos (1997); Schneuly e Dolz (2004) dentre outros.

Conforme já foi explicitado anteriormente, a perspectiva que guia as propostas de trabalho parte do pressuposto de que não se pode pensar as questões da relação entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira dicotômica, mas que tal relação seja encarada de maneira mais ampla, no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. A relação entre fala e escrita acontece, portanto, em um “*continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2008).

Partindo dessa ideia de *continuum* foram elaboradas, no âmbito do projeto de pesquisa que originou este artigo, atividades de retextualização, conforme propõe Marcuschi (2008). Ao elaborarmos tais atividades, sempre houve a preocupação de atentar para o fato de que a passagem da fala para a escrita é um processo complexo, que envolve operações que interferem tanto no código linguístico em si como na construção dos sentidos, evidenciando uma série de especificidades da relação oral-escrito. Como observa Marcuschi (2008, p. 47), “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Isso posto, entendemos que é crucial para o aluno compreender essas relações entre fala e escrita e propusemos tais atividades⁷ com base em diversos gêneros textuais. Dentre as atividades elaboradas, duas foram selecionadas como exemplo: uma envolvendo gêneros literários e outra privilegiando gêneros não literários.

A primeira atividade tem como objetivo trabalhar o gênero literário conto, no qual há predominância da tipologia textual narração. Tal atividade pode ser desenvolvida tanto para alunos das séries iniciais – nesse caso podem ser abordados, por exemplo, os contos de fadas – quanto para alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Inicialmente o professor escolhe dois ou três contos desconhecidos dos alunos e narra oralmente para eles; depois de cada narração, são discutidos os elementos principais que caracterizam o gênero, como personagens, enredo, foco narrativo, espaço onde a história se desenvolve, etc. Esta primeira parte geralmente dura de três a quatro aulas.⁸

Em um segundo momento, o professor escolhe aleatoriamente algumas gravuras⁹ e as recorta de revistas, reunindo-as em grupos; cada grupo de figuras será depois entregue a um grupo de três ou quatro de alunos, tomando o cuidado para que em cada grupo de figuras haja gravuras ou desenhos de pessoas, objetos, fotos de lugares ou mapas que indiquem lugar. Na aula posterior à leitura do último conto, o professor divide os alunos em grupos e entrega para cada grupo um envelope que contém as gravuras selecionadas, pedindo que o grupo crie um pequeno conto a partir daquele material. É importante ressaltar que, nesse primeiro momento, nada deve ser escrito, a história deve ser criada oralmente e depois contada para os colegas. Segue-se, então, o momento de “contação” das histórias de cada grupo de alunos para os colegas. Caberá ao professor chamar a atenção para a tradição oral do contar histórias, além de ressaltar as peculiaridades daquele registro oral da língua – os marcadores conversacionais, os conectivos usados para manter a coesão e a coerência do texto oral, o suporte material que as figuras representam naquele momento de contação de cada história,

⁷ As atividades foram elaboradas e desenvolvidas com alunos e alunas da rede pública do município de Pelotas (RS), tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais do Ensino Fundamental. Obviamente, o grau de complexidade das atividades foi adequado ao nível de cada série.

⁸ Em relação ao tempo utilizado para as atividades propostas, isso vai variar dependendo do nível em que forem aplicadas, uma vez que o professor permanece mais tempo semanal com os alunos das séries iniciais do que com os das séries finais. Cabe ao docente fazer as adaptações necessárias no que se refere ao tempo dedicado a cada atividade.

⁹ É importante ressaltar que quanto maior o número de gravuras escolhidas, maior será o grau de dificuldade da atividade. Sendo assim, sugere-se que, para alunos de séries iniciais sejam selecionadas entre quatro e seis gravuras e para os de séries finais, entre sete a dez.

enfim, esse é um momento crucial para que sejam abordadas algumas das principais características do gênero conto na sua modalidade oral. Esse segundo momento da atividade geralmente tem a duração de uma aula. Quando esta atividade é desenvolvida com alunos das séries finais, é possível gravar as produções orais de cada grupo e depois analisar seus aspectos linguísticos.

Por fim, o terceiro momento consiste na atividade de retextualização do conto produzido oralmente para um conto escrito. Esse será o momento de o professor guiar a atividade no sentido de fazer os alunos perceberem as diferenças existentes entre as duas modalidades – aspectos como o contexto de produção, a relação com o ouvinte/leitor e as marcas linguísticas do texto oral e escrito, que merecem ser trabalhadas e explicitadas. Essa atividade possibilita

construir um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita observando a própria atividade de transformação. Serão identificadas as operações mais comuns realizadas na passagem do texto falado para o texto escrito. (MARCUSCHI, 2008, p. 46)

A segunda atividade apresenta um grau de dificuldade maior, pois seu objetivo é retextualizar um texto escrito do gênero crônica para um texto oral envolvendo os gêneros telejornal e entrevista, englobando, portanto, o trabalho com três gêneros textuais diferentes. O momento inicial da atividade envolve a familiarização mais estreita dos alunos com o telejornal; para isso, o professor apresenta aos alunos trechos de alguns dos telejornais mais importantes do país previamente gravados e discute com a turma as principais características do gênero.

Depois de os alunos já estarem familiarizados com o gênero em questão, o professor traz para a aula, em um segundo momento, o texto de Luís Fernando Veríssimo (2002) intitulado “*A história mais ou menos*”,¹⁰ faz uma leitura oral e discute questões de variação linguística, contexto de produção e a clara intertextualidade entre a história narrada na crônica e a história bíblica dos reis magos. Feito isso, passa-se à proposta de retextualização, a ser desenvolvida por grupos de três ou quatro alunos, elaborada da seguinte maneira:

- Depois de muita negociação, um dos carneiros finalmente aceitou dar uma entrevista para a rede de televisão mais importante da Galiléia contando tudo o que aconteceu com o Guri. Essa entrevista vai aparecer no horário nobre da televisão.

O grupo deve montar o noticiário televisivo e a entrevista concedida pelo carneiro para apresentar aos colegas da turma. Para montar o noticiário e a entrevista, procure situar tudo o que aconteceu respondendo às seguintes perguntas: Quem? Quando? O quê? Por quê? Onde? Como?

Ao professor cabe orientar os grupos na hora de montar o noticiário e a entrevista, explicitando, sempre que necessário, as características dos gêneros envolvidos na atividade. Com base na experiência que já tivemos de realização dessa atividade, sugerimos que, se possível, as apresentações dos grupos sejam gravadas a fim de que sejam assistidas e discutidas em um momento posterior. Conforme foi ressaltado anteriormente, essa atividade possui um grau de complexidade elevado, mas, com o apoio do professor, os resultados foram muito positivos. É importante que os alunos tenham consciência das atividades linguísticas e cognitivas que estão sendo mobilizadas nessa atividade, pois, muitas vezes, “praticamos ações linguísticas bastante complexas sem termos a menor noção da complexidade” (MARCUSCHI, 2008, p. 47).

Essas atividades são exemplos de exercícios de retextualização envolvendo diferentes gêneros textuais, cuja aplicação é bastante simples, mas que envolvem ações linguísticas complexas, as quais possibilitam aos alunos ampliarem, aos poucos, sua competência comunicativa no sentido de transitar entre as diferentes modalidades e registros da língua para compor cada gênero, além de perceberem as condições de produção de cada um deles. Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 172) corroboram essa ideia, ao afirmarem que

¹⁰ O texto está em anexo, no final do artigo.

o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análises das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral.

Por fim, cabe ressaltar que o enfoque nos gêneros textuais abre um amplo leque de possibilidades para o ensino de língua, considerada, nessa perspectiva, muito mais do que uma estrutura ou um meio de comunicação, mas um elemento constituidor de todos os aspectos da vida social. Como nos lembra Bronckart (1999, p. 103), “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”, daí a sua importância também como objeto de ensino.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

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

BERGMANN, L. M. A voz dos alunos na sala de aula: a prática da oratória. *Revista Educação Unisinos*. v. 13, n. 01, jan-abr 2009. p. 76-83.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, A T. *A língua falada no ensino de Português*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CUNHA, D. de A. C. A noção de gênero: dificuldades e evidências. *Leitura: Teoria e Prática*. Campinas, Porto Alegre, v. 20, n. 39, out. 2002. p. 60-64.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin – conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MAINGUENEAU, D. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004. p. 43-58.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

MILANEZ, W. *Pedagogia do Oral: condições e perspectivas para sua aplicação no Português*. Sama: Curitiba, 1993.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

VERÍSSIMO, L. F. *O Santinho*. São Paulo: Objetiva, 2002.

ANEXO

A HISTÓRIA MAIS OU MENOS

Luís Fernando Veríssimo

Negócio seguinte. Três reis magrinhos ouviram um plá de que tinha nascido um Guri. Viram o cometa no Oriente e tal e se flagraram que o Guri tinha pintado por lá. Os profetas, que não eram de dar cascata, já tinham dicado o troço: em Belém da Judéia vai nascer o Salvador, e tá falado. Os três magrinhos se mandaram. Mas deram o maior fora. Em vez de irem direto para Belém, como mandava o catálogo, resolveram dar uma incerta no velho Herodes, em Jerusalém. Pra quê! Chegaram lá de boca aberta e entregaram toda a trama. Perguntaram: Onde está o rei que acaba de nascer? Vimos a sua estrela no Oriente e viemos adorá-lo. Quer dizer, pegou mal. Muito mal. O velho Herodes, que era um oligão, ficou grilado. Que rei era aquele? Ele é que era o dono da praça. Mas comeu em boca e disse: Jóia. Onde é que esse guri vai se apresentar? Em que canal? Quem é o empresário? Tem baixo elétrico? Quero saber tudo. Os magrinhos disseram que iam flagrar o Guri e na volta dicavam tudo para o coroa. Bom. Seguiram o cometa, chegaram numa estrebaria e lá estava o Guri com a Mãe e o Pai. Sensacional. Parecia até um presépio vivo. Os magrinhos encheram o Guri de presente. Era Natal, pô. Mirra, incenso, ouro, autorama. Tava na hora de darem no pé quando chegou um telex. E do céu. Um anjo avisando aos magrinhos que não, repito, não voltem à presença de Herodes porque o coroa tá a fim de apagar o Guri. E depois que os magrinhos se mandaram, chegou outro telex, desta vez para o velho do Guri. Te manda e leva a família. O Herodes vem atrás de você e não é pra dar presente. O velho pegou a mulher e o Guri e voou para o Egito. Na estrebaria as vacas ficaram se entreolhando meio acanhadas, mas depois esqueceram tudo. Aliás, um dos carneiros, mais tarde, quis vender a história toda para um jornal de Jerusalém, mas não acertaram o tutu. Bom, o Herodes, é claro, ficou chutando as paredes quando soube da jogada dos magrinhos. Mandou que todo bebinski nascido nas bocas fosse cancelado. Se tiver fralda, apaga. Foi chato. Muito chato. Morreu neném que não foi fácil. Mas o Guri tava no Egito, vivão. Pouco depois Deus achou que Herodes tava se passando e cassou a licença dele. E mandou passar outro telex para o velho do Guri: Pode voltar. Segue carta. Mas o velho foi vivo e em vez de pintar na Judéia — onde o filho de Herodes, outro mauca, reinava — foi para a Galiléia, para uma cidadezinha chamada Nazaré. Ali o Guri cresceu legal. Acabou Rei mesmo, dando o maior Ibope. Aliás, os profetas já tinham dito que o Guri seria chamado Nazareno. Naquela época, profeta não dava uma fora! Se tivesse a Loteria Esportiva, já viu, né?

Recebido em: 05 de outubro de 2010.
Aprovado em: 27 de outubro de 2010.

LEER Y MIRAR: CLAVES PARA UNA POÉTICA DE LA RECEPCIÓN DEL LIBRO-ÁLBUM Y DEL LIBRO ILUSTRADO

READ AND LOOK: KEYS FOR THE POETICS OF PICTURE BOOKS AND ILLUSTRATED BOOKS

Rosa Tabernero¹

RESUMEN: Sin duda uno de los géneros que a partir de los años noventa más bibliografía teórica ha inspirado es el libro-álbum, desde perspectivas distintas, eso sí: estética, educativa, literaria, artística, etc. La definición del género y los antecedentes históricos del mismo han sido los dos ejes vertebradores de los principales estudios publicados. En definitiva, un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones: lo que en el mundo anglosajón se denomina picture books (SCHULEVITZ, 1996, p. 238). Se insiste en que las relaciones entre palabras e ilustraciones varían desde una relación de obvia congruencia hasta una de alta ironía. (NODELMAN, 1999; SALISBURY, 2007, p. 7). En este marco teórico, la comunicación presentada intenta reflexionar sobre algunos elementos paratextuales o epitextuales que contribuyen a definir el género del libro álbum y el del libro ilustrado, partiendo de un proyecto de investigación realizado en el aula, por tanto con el telón de fondo de la Teoría de las Respuestas Lectoras. Elementos como el formato, las guardas, los textos de cubierta y contracubierta se convierten en detalles dignos de análisis de tal modo que cada vez se hace más difícil discriminar discursos en continua evolución.

PALAVRAS-CHAVE: Poética. Libro album. Libro ilustrado.

ABSTRACT: Without a shadow of a doubt, one of the literary genres that has generated more theoretical bibliography since 1990s is the picture books; theories that range from aesthetic perspectives to educational, literary or artistic ones. The definition of this genre and its historical background have been the starting point for the main published researches. In one word, picture books, in contrast to illustrated books, are considered as a whole where all of its parts form a sequence of interrelationships (SCHULEVITZ, 1996, p. 238). It is considered that the relationships between words and illustrations range from a relationship based on an obvious congruence to one based on a great irony. (NODELMAN, 1999; SALISBURY, 2007, p. 7). In this theoretical frame, this lecture tries to think about some paratextual and epitextual elements that contribute to define the genre "picture book" and the genre "illustrated book", starting from an investigation project carried out in classrooms and, therefore, based on the Reader-Response Theory. Elements such as format, endpapers or texts on covers become relevant details to analyze and, in such a way, it seems more and more difficult to differentiate discourses in continuous evolution.

KEYWORDS: Poetics. Picture books. Illustrated books.

¹ Doutora em Filologia Hispanica. Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales. E-mail: rostab@unizar.es

Introducción

Posiblemente sea la relación entre texto e imagen la que ha sustentado el edificio teórico sobre el libro-álbum como uno de los géneros que, a través de la presencia de la ilustración, se erige como propuesta de gran vitalidad en el mercado editorial. El texto que se presenta a continuación se inserta en este marco y trata de exponer las reflexiones surgidas en el desarrollo de un proyecto de investigación sobre la recepción del libro-álbum en diferentes grupos de educación primaria. La metodología de Chambers (2007) y los análisis de las diversas sesiones con los distintos grupos de discusión, una vez prefijado el corpus sobre el que se ha ido trabajando a lo largo de un curso, conseguirán establecer una aproximación a las claves de una poética de la recepción del libro-álbum, poética necesaria y fundamental en el desarrollo de la competencia lecto-literaria del receptor del siglo XXI, tal como corresponde a un discurso que combina dos códigos, dos lenguajes que, al final, constituyen un tercer discurso carácter artístico y novedoso en su definición. En esta línea, se analiza, entre otros aspectos, la relación entre álbum y escuela tanto en lo que concierne a la promoción de hábitos lectores como en lo que atañe a la educación estética. Cuestiones como el formato, la caracterización del género desde la perspectiva editorial o el dibujo de un lector muy apartado del que parece solicitar el siglo XXI se reflejan en el estudio que proponemos con el objeto de ahondar en un género con una recepción minoritaria por su complejidad narratológica, además de las connotaciones de soledad y contemplación e intimidad que implica el proceso de su recepción.

En este momento, aunque sólo fuera por la evidencia del mercado, es prácticamente imposible negar la existencia y consolidación del libro-álbum como género. Ante esta evidencia, por una parte, e intuyendo, por otra, que el libro-álbum, dadas sus características, puede aportar claves nuevas a la promoción de hábitos lectores, comenzamos el proyecto de investigación denominado "Leer mirando. El libro-álbum en la promoción de hábitos lectores²". Así, escogimos varias obras que pudieran, en principio, adaptarse a la intuición de la que partíamos³. Aplicando, en grupos constituidos para las distintas aulas seleccionadas, la metodología propuesta por Aidan Chambers (2007a; 2007b), metodología sedimentada y fundamentada en los principios que establece Rosenblatt (2002), partiendo de Dewey, y confiando en que el diálogo, platónico, claro está, es uno de los mejores métodos de conocimiento, esperábamos poder llegar a concretar ciertas claves en la promoción de hábitos lectores, entendiendo que en la incorporación de las imágenes se escondía uno de los elementos definitivos para atraer al lector del siglo XXI, tal como hace muy poco declaraba Anthony Browne (2010) (*Vid.* ARIZPE; STYLES, 2004). De algún modo, buscábamos descubrir en el lector-receptor la llave para desglosar itinerarios de lectura que dibujaran un lector activo, un lector que tomara decisiones, un individuo con criterio que pudiera encontrar en la lectura un espacio de libertad (M. PETIT, 1999, p. 18; 2009, p. 91). Entendíamos que la poética del libro-álbum debía basarse, en parte, en las consideraciones con las que el receptor se aproxima al discurso mencionado.

Muchos son los aspectos que han ido surgiendo a lo largo de una investigación que está en curso todavía y que no resulta novedosa en sus planteamientos, ni mucho menos, aunque ahora mismo está caminando por derroteros insospechados. De estos caminos, de las sugerencias de investigación que se han abierto en el transcurso de las distintas fases de la misma, trata este texto. Poco a poco, el camino del libro álbum se ha ido aproximando al del libro ilustrado y las claves que esconden los dos géneros han ido conformando las bases de una posible poética de los dos géneros.

² En el proyecto mencionado colaboran las profesoras Mariona Martínez Dorado (C.P. San Miguel de Tamarite de Litera. 4º Educación Primaria); Ana Mur Huerva (C. P. Joaquín Costa de Monzón. 1º Educación Primaria) y Beatriz Martínez Pérez (C. P. Gaspar Remiro de Épila. 3º Primaria). A las sesiones realizadas, grabadas y posteriormente transcritas, se ha unido la conferencia sobre ilustración impartida por Ana G. Lartitegui en cada uno de los grupos que ha intervenido en la investigación.

³ No todas las obras seleccionadas obedecieron al concepto de libro-álbum puesto que nos interesaba asimismo indagar sobre las diferencias entre este concepto, libro ilustrado y libro mudo o de imágenes, fundamentalmente. Así han ido surcando las aulas obras como *El contador de cuentos* de Saki, ilustrado por Alba Marina Rivera, *Robinson Crusoe* de Ajobel y *Le petit dessin avec une culotte sur la tête* de P. Rouillon, por ejemplo.

Las definiciones y los peritextos

Sin duda uno de los géneros que a partir de los años noventa más bibliografía teórica ha inspirado es el libro-álbum, desde perspectivas distintas, eso sí: estética, educativa, literaria, artística, etc. La definición del género y los antecedentes históricos del mismo han sido los dos ejes vertebradores de los principales estudios publicados.

Se insiste desde el punto de vista teórico en que en el álbum, texto e imagen no sólo se complementan sino que crean un juego de perspectivas, de alusiones metaartísticas, de tal modo que lo convierten, como señala Colomer (1998, p. 91), en el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales que corresponde a lo que se ha analizado por la crítica reciente en términos de *posmodernidad* por su componente pluridisciplinar.

Un libro-álbum, a diferencia del libro ilustrado, es concebido como una unidad, una totalidad que integra todas sus partes designadas en una secuencia de interrelaciones: lo que en el mundo anglosajón se denomina *picture books* (SHULEVITZ, 1996, p. 238; DURÁN, 1999, p.79).

Por otra parte, se entiende que las relaciones entre palabras e ilustraciones varían desde una relación de obvia congruencia hasta una de alta ironía (NODELMAN, 1999; NIKOLAJEVA, 2001; LARTITEGUI, 2006). Así en su mayor grado de experimentalidad, esas relaciones requieren de un alto nivel de tolerancia por parte del lector (DOONAN, 1999, p. 35)⁴. Lewis (1999, p. 86) menciona que la incesante interacción entre palabra e imagen es una de las dos razones por las que la forma de los libros-álbum tiene una extraordinaria apertura y sensibilidad. Se trata, por tanto, de una concepción en la que la imagen y el texto responden a la creación del discurso de tal modo que si desapareciera uno de los dos códigos, desaparecería también la obra. Se ha expuesto una y otra vez la importancia de la imagen en los libros de tal modo que, en algunos casos, se destaca la priorización de la misma sobre los textos, tal como hace M. Salisbury (2007, p. 7). Por otra parte, se insiste en que la especial interrelación que se produce en el discurso que nos ocupa entre texto e imagen justifica su grado de experimentalidad y su vinculación a la postmodernidad. Parece existir acuerdo además en que el receptor infantil acepta mejor que el adulto la experimentalidad por su menor enciclopedia o intertexto y, por tanto, como señala Doonan (1999, p. 35) es un receptor más abierto a nuevas propuestas.

Discurso polifónico, siguiendo las indicaciones de Bajtin; postmodernidad (LEWIS, 1999, p. 87); metaficción (CARRANZA, 2002; SILVA-DÍAZ, 2005); alfabetización visual (SAUSSURE, BARTHES, LEVI-STRAUSS), cuando la aproximación al álbum se produce desde la perspectiva de formación de receptores (STYLES; ARIZPE, 2004, p. 73-93), tensión de Sipe (1998, p. 101, apud ARIZPE; STYLES, 2004), interanimación de Meek (ARIZPE; STYLES, 2004, p. 177) o ambigüedad de Doonan (1999) son conceptos que se repiten en los estudios que desarrollan una aproximación al libro-álbum.

Coincido con Daniel Goldin (2006) en que una de las definiciones más convincentes del género del álbum la proporciona Bader (1976, apud GOLDIN, 2006):

Un álbum ilustrado es texto, ilustraciones, diseño total; es obra de manufactura y producto comercial; documento social, cultural, histórico y, antes que nada, es una experiencia para los niños. Como manifestación artística, se equilibra en el punto de interdependencia entre las imágenes y las palabras, en el despliegue simultáneo de las páginas encontradas y en el drama de la vuelta a la página.

Con todo, creemos que el libro álbum es un género en continua evolución con detalles y aspectos que merecería la pena comentar. Por ejemplo, deberíamos detenernos en lo que corresponde al diseño, especialmente al formato.

En la obra de Saki, todos los niños hicieron referencia a este elemento:

⁴ Cito este estudio, uno de los mejores que sobre el libro-álbum se han escrito, por la edición de 1999, sabiendo que existe una reedición de 2005.

Ana: ¿Cómo es? ¿Os gusta? ¿Qué creéis que es

Eloy: Un tren

Alba: Un tren de antiguamente

¡Anda!

Tiffany: ¡Anda!

Ha salido el cuento.

¡Vaya sorpresa!

Arturo: Es mágico

Ana: A mí me gusta porque es diferente.

Tiffany: Un niño

(Los niños estaban realmente predisuestos a escuchar. Sus ojos se quedaban fijados en los dibujos)

(Pasa la página)

Ana: ¿Qué ha pasado?

Nadia: ¡¡¡Se ha llenado de niños!!!

Alba: Son todos lo mismo lo que pasa que se mueve y parece que... hay más niños

Ana: ¿Y la niña donde está?

(C. P. Joaquín Costa. Monzón)



El contador de cuentos

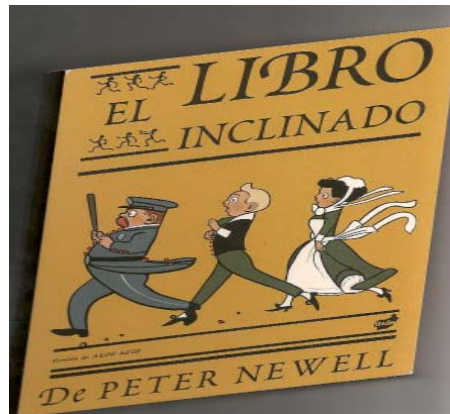
Dupont-Escarpit (1997), hace ya unos años, mencionaba varios elementos caracterizadores del álbum y destacaba el formato que identificaba con cubiertas y contracubiertas de material duro, grandes dimensiones y de cuidada presentación. Así por ejemplo, Hanán Díaz (2006) habla de la materialidad del álbum para referirse a estas cuestiones.

Por lo expuesto, el formato parecía vincularse a las dimensiones de las cubiertas y nada más lejos: el formato constituye la obra en sí misma porque la dota de sentido y crea significados. Nos referimos sobre todo a la evolución del mercado en los últimos tiempos, claro está.

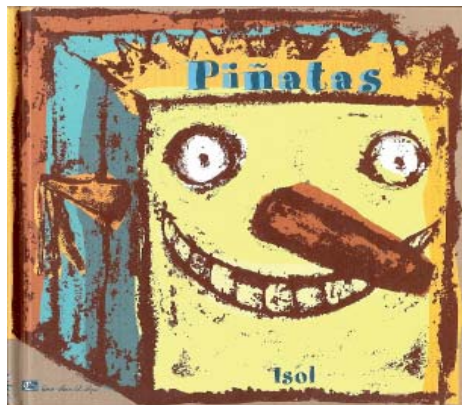
En el caso de *El contador de cuentos*, la cubierta toma la forma de un tren y el juego que se establece entre los pasajeros que suben y bajan crean el efecto propio del ambiente de las estaciones. De algún modo, es lo que se infiere del comentario de los niños al hablar del movimiento, telón de fondo de la historia, puesto que se trata de un viaje. En todo caso, hay cuestiones que conviene no perder de vista. ¿Es *El contador de cuentos* un álbum?

Sin lugar a dudas, por lo que sugiere el mercado, el formato pasa a ser en nuestros días uno de los elementos identificadores del género, por lo que parece. Bastaría una simple mirada

a las publicaciones recientes para entender que obras como *El libro inclinado* de Peter Newell o *Piñatas* de Isol incorporan en todas sus dimensiones este elemento. No puedo dejar de mencionar una propuesta apasionante en este sentido que no es otra que *Bestiarara* de Arnal Ballester, libro en acordeón en el que el lector debe seguir las indicaciones de secuenciación y tomar sus propias decisiones a la hora de construir sentidos. Cómo no hacer referencia a *Korokoro* de Emilie Vast.



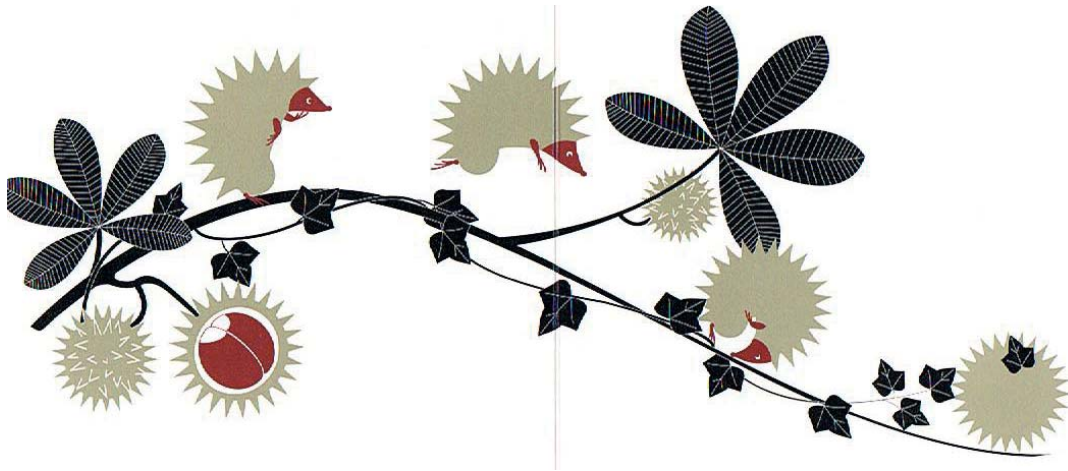
El libro inclinado



Piñatas

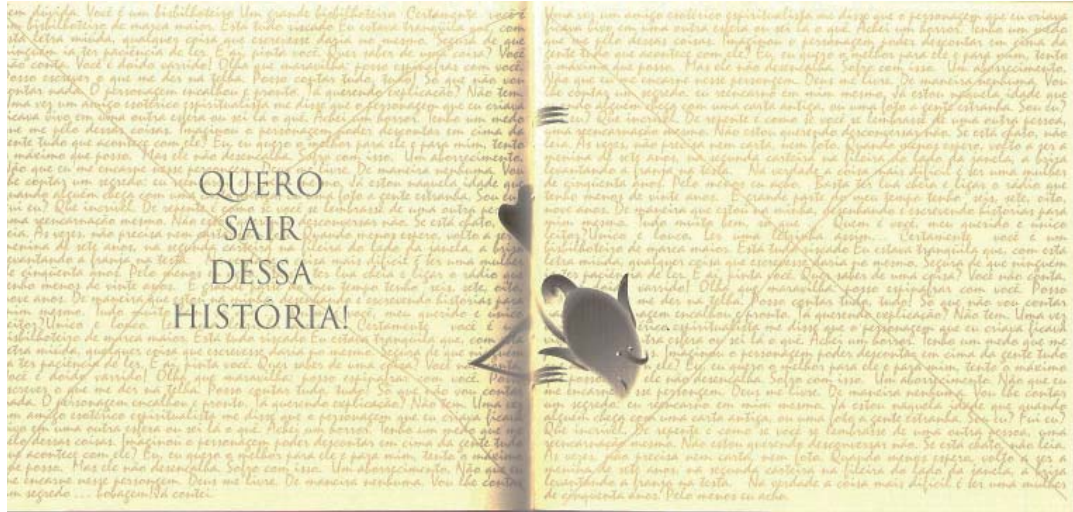


Bestiarara



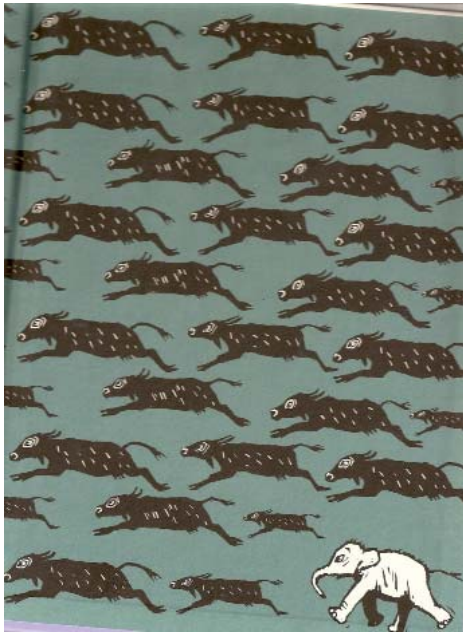
KoroKoro

Del mismo modo, Ángela Lago nos sorprende con un librito, *O personagem enalhado* (2006), en el que un personaje atrapado en las líneas de una historia intenta salir. No hay márgenes, sólo palabras que esconden al protagonista que aprovecha las costuras entre una página y otra para dar la sensación de movimiento desgarrado.



O personagem enalhado

En esta misma línea, se cuidan elementos que dibujan el libro como objeto. Así por ejemplo ocurre en *Los elefantes nunca olvidan* de A. Ravinshnakar y Ch. Pieper, obra en la que el tipo de papel de las guardas posee un toque propio de los pergaminos tal como corresponde al espacio en el que transcurre la historia. Qué no decir de *El jardín de Babai* de Mandana Sadat o *El otro Pablo* de la misma autora.



Los elefantes nunca olvidan



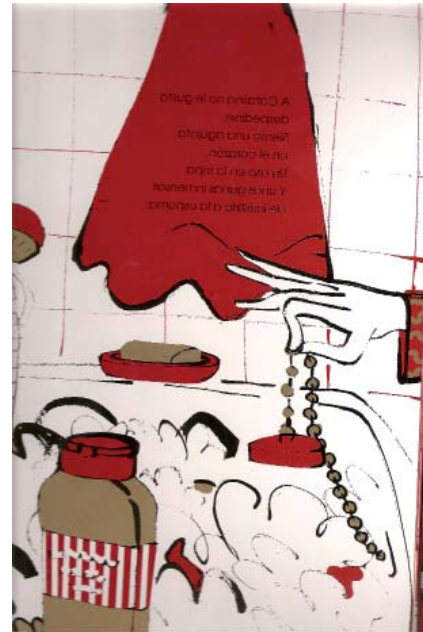
¡Tierra, agua y sol!
Babai debía encontrar una parcela de tierra,
solerada, cerca de un manantial.

El jardín de Babai

Por otra parte, y vuelvo a hablar de tendencias, el tacto es uno de los sentidos fundamentales a la hora de aproximarse a la versión de *Caperucita Roja* de K. Pacovská o a *No te vayas* de G. Keselman y G. Rubio. En la misma línea, cómo explicar la vuelta al mercado de los *pop up*, en una suerte de reivindicación del libro como objeto artístico.



Caperucita



No te vayas

Valgan ejemplos como estos para señalar la necesidad de incorporar el diseño, en todas sus dimensiones. Así es como las guardas resultan fundamentales en las inferencias que se puedan realizar de la historia que inician y finalizan (*vid.* HANÁN DÍAZ, 2006; DURÁN et al, 2009; CONSEJO, 2010⁵). El *Robinson* de Ajubel es, sin duda, digno ejemplo de lo que acabamos de afirmar. Las guardas en el libro-álbum se dotan de sentido llevando al lector a generar sus propias expectativas y cobijando la propuesta discursiva. Todo lo que en algún momento de la mano de los estudios genettianos se identificó como elemento paratextual, va adquiriendo una presencia intratextual en la construcción de sentidos.



Robinson Crusoe

T. Durán (2009) menciona elementos como formato o textura sin profundizar en ellos por la falta de bibliografía. Los contempla como elementos inconstantes y tiene razón aunque, bien es verdad, el mercado los señala como elementos inherentes a la dinámica de este género, al menos en un principio. Por esta razón, estudios como *Images de livres pour la jeunesse* (2006), inciden en estos aspectos, al menos tímidamente.

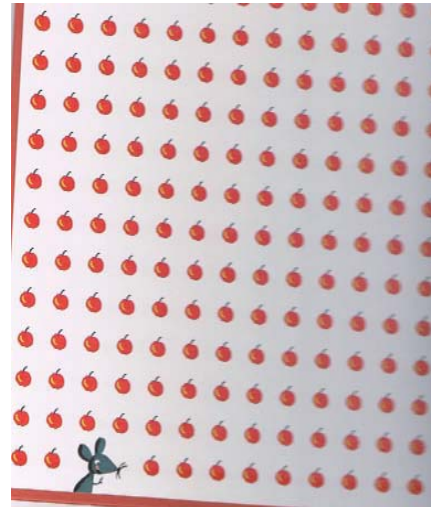
Sin embargo, nos ha llamado la atención en esta línea la publicación fuera de España de álbumes en edición de bolsillo con el ánimo de abaratar costes (*vid.* *Le secret* de Éric Battut). No es un detalle sin importancia. Pareciera que las ediciones de bolsillo contradijeran de algún modo la esencia del libro álbum. Desaparecen en el ejemplo mencionado, las dimensiones, las magníficas guardas de la edición en cartóné, por ejemplo. Se mantiene, por el contrario, la dinámica esencial entre texto e imagen. Se pierde en definitiva el componente objetual, con todo lo que ello implica, y se potencia la necesidad de superar el lector minoritario que todo álbum sugiere.

Significaría, por tanto, que el libro álbum se ha consolidado como género y mantiene su esencia en la construcción de un discurso por la interacción de palabra e imagen, prescindiendo de elementos que han incidido en el concepto artístico y objetual en beneficio de un lector menos minoritario, aunque sólo fuera por los costes de edición. Son consideraciones que han ido surgiendo a lo largo de la investigación y que deberán ser contrastadas en estudios posteriores.

⁵ Los trabajos mencionados corresponden, en el caso de Durán et AL., al Simposio que sobre el libro álbum tuvo lugar en la Universidad de Glasgow en 2009 cuyas actas están en prensa. La aportación de Elena Consejo, se encuentra en este mismo volumen.



Le secret



Guardas de Le secret

Parece, por otra parte, que es el libro ilustrado el género que ha tomado el testigo en lo que a aspectos objetuales y artísticos se refiere. Un concepto que busca un lector sin edad y que cuida el diseño artístico del libro como objeto. Posiblemente sea el *pop up* y su irrupción en el mercado uno de los ejemplos de esta tendencia. *Petit arbre* de Katsumi Komagata puede constituir un ejemplo de lo que acabamos de mencionar. Así como la excelente edición de la *La noche de la visita* de Benoît Jacques viene a corroborar la idea de libro ilustrado a la que nos hemos referido anteriormente.

Formato, texturas, diseño, elementos a los que hay que unir la ausencia de epitextos editoriales en lo que a textos de contracubierta se refiere son aspectos que poco a poco se van incorporando tanto al libro álbum como al libro ilustrado. No se señalan edades, apenas hay recomendaciones temáticas por parte del editor y si las hay suelen ser fragmentos textuales de la propia obra, tal como ocurre en *La calle de Garmann* de Stian Hole. Así pues la censura de la que hablaba Nodelman (2001, p. 155-168) al mencionar la selección de edades o los consejos de lectura de las contracubiertas desaparecen de este tipo de obras. Especial atención merece, pues, en la búsqueda de ese lector modelo que defina el género, la ausencia de textos de contracubierta indicativos de edad de recepción, marcas relacionadas a las características del receptor. ¿Un lector sin edad? Quizá sea ésa la respuesta.



La calle de Garmann

En este sentido, no sólo por la elección por parte del editor de escritor e ilustrador sino por las opciones de diseño y paratextos, el álbum se convierte en un género en que el editor desempeña un papel fundamental en la propuesta creativa. De tal modo, que podríamos hablar claramente de que el género viene avalado, en la mayor parte de las ocasiones, por un proyecto editorial claro. D. Goldin (http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R12.html) ha incorporado, en ocasiones, a sus definiciones el adjetivo editorial. No carece de razón, creemos. Las opciones paratextuales, por ejemplo, tanto de textos de cubierta como de contracubierta, las selecciones de textos e ilustraciones, el diseño, los formatos..., son elementos propios de las decisiones del editor en las que intervienen, por supuesto, los autores.

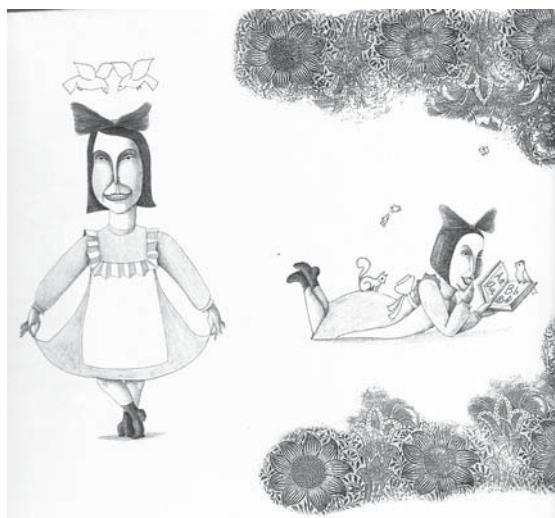
¿Es el libro-álbum y, por ende, el libro ilustrado un género de *editorial* y no de *colección*?

Deberíamos profundizar en cuestiones como la que se plantea por las consecuencias que de las respuestas se puedan inferir en los pactos que pudieran establecerse entre el receptor y la obra.

Libro álbum/libro ilustrado. Las fronteras

Obviándose, como se ha hecho, elementos como los señalados anteriormente, es la relación entre texto e imagen la que ha sustentado el edificio teórico sobre el libro-álbum. De este modo, conceptos como los de contrapunto o ironía (NODELMAN, 1999; NIKOLAJEVA, 2001) o traducción e interpretación de Mitchell (1994), tensión de Sipe (1998, p. 101, apud ARIZPE; STYLES, 2004), interanimación de Meek (ARIZPE; STYLES, 2004, p. 177) o ambigüedad de Doonan (1999) han provocado que los estudios realizados seleccionaran un corpus demasiado explícito, corpus en los que álbumes como *El túnel* y *Zoológico* de A. Browne o *Lily* de S. Kitamura, álbumes en los que se establece una interdependencia clara entre los dos lenguajes.

De este modo se ha consolidado la diferenciación entre libro-álbum y libro ilustrado cuando las fronteras resultan cada vez más difusas. Es lo que se ejemplifica en *El contador de cuentos*. En buena lid, podría considerarse un libro ilustrado. El texto funcionó hace ya mucho tiempo sin la necesidad de las ilustraciones de la actualidad. Sin embargo, Ekaré ofrece una propuesta de la mano de Alba Marina Rivera que recoge los guiños del texto, el humor negro omnipresente, su sentido último, y permite que el lector colabore en la generación de un universo distinto del que propuso Saki, distinto por sus matices, matices que, al fin y a la postre, construyen un discurso artístico de características muy diferentes del primigenio.

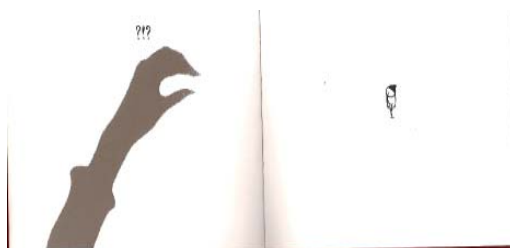


El contador de cuentos

La relación que se establece entre texto e imagen nada tiene que ver con la interdependencia. No existe distanciamiento ni juego intertextual, ni el texto necesitaba de esa imagen para existir y, sin embargo, la lectura que los niños realizaron en nuestro proyecto era unánime. Todos adivinaban en Bertha a la tía que contaba el cuento. El sentido del humor - negro, por supuesto- de la mano de la imagen adquiere dimensiones insospechadas por el texto. Las reminiscencias victorianas, los ecos de antaño en las orlas contribuyen a crear otro *Contador de cuentos* basado en la obra de Saki, claro está. Así las palabras de Lewis (1999, p. 86) adquieren nuevo significado: “Una vez ilustrado, ningún libro queda inmune a la influencia de la imagen visual”. Se trata de otra obra, en este caso. No hubo creación conjunta y, sin embargo, parte de las características del libro-álbum resultan ser aplicables a lo que, en principio por su propia génesis, designaríamos como libro ilustrado.

¿Podríamos establecer encontrar una relación intermedia entre texto e imagen de tal modo que la interdependencia se explicara desde otros parámetros?

A este respecto, y al hilo de las impresiones que los niños iban reflejando, creemos necesaria una aproximación a un concepto de libro-álbum más amplio, menos condicionado por el juego que se establece entre texto e imagen en una generación conjunta. Evidentemente los conceptos de contrapunto, tensión, experimentalidad, metaficción, etc. son fácilmente ejemplificables en obras como *Le petit dessin avec une culotte sur la tête* o en juegos metalépticos y metaficcionales como los que establece Ángela Lago en *O personagem encalhado* o en álbumes de éxito asegurado, tal y como comprobamos en una de las sesiones, como *El hombre de la luna* de S. Bartran, obra en la que la imagen muestra lo que el protagonista ignora con lo cual se establece una suerte de complicidad entre el narrador/focalizador y el lector a espaldas del personaje central que ignora lo que las demás instancias conocen



Le petit dessin avec une culotte sur la tête



El hombre de la luna

Más difícil, no obstante, parece buscar un lugar en la poética del libro-álbum para obras fronterizas como *El libro de las preguntas* de Pablo Neruda, ilustrado por Isidro Ferrer, el *Chamarío* de E. Polo y A. Ballester o la *Sonatina* de Rubén Darío, obras poéticas todas ellas en las que, si de matices hablamos, los poemas subsumen su condición verbal para convertirse en una realización artística global. No existe interdependencia, contrapunto o conceptos parecidos. Más bien se trata de un proyecto en el que diseño, texto e ilustración constituyen una aproximación nueva a la obra primera y crean, por tanto, otra distinta.

El ornatus

En otro lugar, realizamos una serie de consideraciones acerca de cómo se produce la lectura del álbum, buscando en la *Poética* de Aristóteles referencias que nos ayudaran a encontrar las formas, las *technes* propias del género que nos ocupa (TABERNERO, 2009, p. 9-44). Intentamos en aquel momento discriminar una serie de recursos estéticos, los correspondiente al *ornatus* retórico, aplicables no al funcionamiento de la imagen sino a la conciliación de los distintos códigos que allí

intervienen. Debemos detenernos aquí por la importancia que va adquiriendo una de las hipótesis de trabajo con la que comenzamos. Me refiero a la presencia del desvío poético. Quizá una de las aportaciones del libro álbum en el desarrollo del lector literario sea la presencia de la metáfora en la aproximación al discurso literario y artístico (vid. *Retórica general*, 1987, p. 176-178; RICOEUR, 2001, p. 187). No hablamos tanto de metáforas visuales como del concepto de desvío poético vinculado al distanciamiento necesario en la interpretación de la obra literaria y, por ende, artística.

Así, por ejemplo, en lo observado en la recepción, llama la atención en la obra de *Robinson* cómo los niños infieren distintas sensaciones verbalizadas en metáforas, en muchas ocasiones:

María: Está solo. Se está haciendo de día. Y está mirando a ver si tiene comida... Si hay alguien... Si hay animales salvajes.

María: Se encuentra solo.

No hay nadie más.

Abdú: Está todo blanco.

¿Qué es todo esto?

María: La tierra.

María: Los árboles.

María: Los ojos cerrados y está en la cama.

Sofía: Se ve la noche

María: Esto es la almohada.

Inés: De la cabeza le. ..

María: Aquí están las montañas.

Ana: ¿Ésta es la misma ventana? Volvemos a la página de atrás

María: No.

Varios: Sí.

Jorge: Sí (*muy seguro*).

Ana: ¿Son montañas o el mar?

María: No, es el mar (*con entonación de descubrir realmente la verdad*) ¡Claro es el mar!

¿Qué sueña?

Inés: ¿En la tormenta?

Abdú: En el país

José María: En ir en barco.

En navegar muy lejos, irse por el mar... Con distintos barcos

En su sueño ¿En qué se ha convertido el pelo?

Abdú: En el mar.

Carmen: En el mar.

María: Al pelo Ajubel le ha puesto colores de mar.

Ana: ¿Qué hace?

José María: Despertarse.

Sofía: Decide pasearse por su pelo

Inés: Se le ha hecho largo el pelo.

Sofía: Mira, es del mismo color este pelo que éste.

Abdú: Este barco está en el pelo

Inés: Ya está dentro de su sueño.

Sofía: Ya está dentro de su sueño.

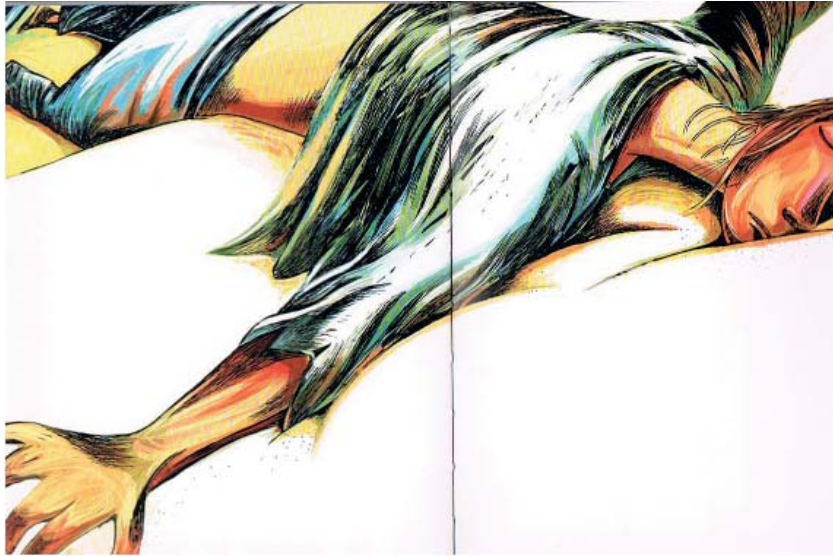
¿Qué es...?

Inés: Viaja por el mar.

María: Se sube en el barco. Esto es su pelo.

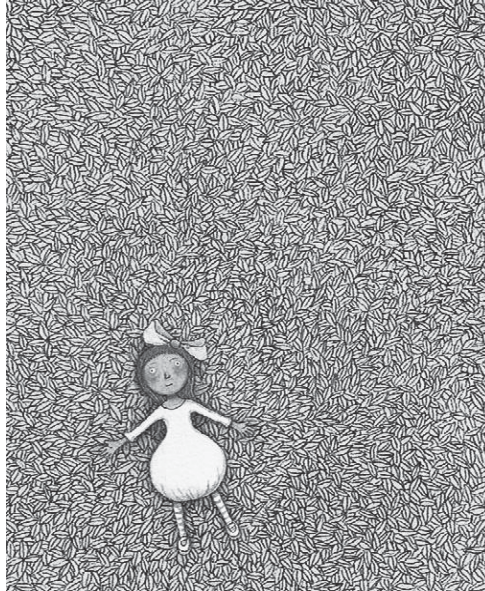
Se va rápido y decidido.

(C. P. Joaquín Costa. *Monzón*. 1º de Primaria).



Robinson de Ajubel

Si de metáforas hablamos, cómo no mencionar *Korokoro* o *Escondese en un rincón del mundo* de Jimmy Liao.



Escondese en un rincón del mundo

Del mismo modo, cada vez es más común el juego con la tipografía y la incorporación de imágenes a los significantes verbales en el ánimo de romper arbitrariedades y crear conceptos desde la propia materia icónico-verbal. Así ocurre en *Le secret* o e *Seis leones* de Daniel Nesquens y Alberto Gamón. Cómo no recordar *Alicia a través del espejo* y a todos los seguidores de Carroll.



Le secret

¿Qué lector construye el género?

En el desarrollo del proyecto de investigación una de las conclusiones que parece dibujarse con claridad es la vinculación de álbum y escuela. Por alguna razón, el álbum no consigue salir del ámbito escolar. La hipótesis de partida nos hacía augurar que el álbum y el libro ilustrado obedecían a un lector muy competente en la lectura de imágenes, tal como corresponde al lector del siglo XXI. No parece ser del todo de esta manera.

Creemos, sin temor a equivocarnos, que la recepción del libro-álbum no implica la misma competencia en la lectura que la interpretación de las imágenes que constituyen nuestro entorno. Vivimos en un mundo en que existe una suerte de contaminación no sólo auditiva sino también visual. Las imágenes se presentan de forma invasiva sin apenas tiempo para procesarlas. Los ritmos no los marca el receptor sino el emisor. Por otra parte, por su forma de significar, la imagen se impone en la recepción y se encuentra en el terreno del *movere*, al menos en un principio. Su recepción no es lineal sino global y su forma de transmitir puramente sugerente y connotativa. Interpretamos a través de las sensaciones y las emociones.

¿Qué lector se esconde como estrategia tanto en el álbum como en el libro ilustrado?

El álbum implica, en el proceso de interpretación, la colaboración de un lector modelo eminentemente activo que vaya "llenando" los espacios vacíos generados por la conjunción de lenguajes que, por su forma de significar, son irreconciliables. La linealidad del texto se contradice con la globalidad de la imagen en su forma de construir sentidos.

Ello supone que el libro-álbum y el libro ilustrado requieren para su disfrute de un tiempo de quieta y silente contemplación que nada tiene que ver con el tráfico en que los mensajes verbales y visuales nos van abordando en el vivir diario.

Tanto un género como otro superan los límites propios de la obra literaria y caminan hacia un discurso en el que materia y forma constituyen la esencia de la obra de arte. El poder objetual de estos géneros los convierte en uno de los reductos indiscutibles del ámbito privado.

El receptor marca los ritmos del relato en cada una de las decisiones que debe tomar en ese juego de conformación y extrañamiento de expectativas. La participación en este juego, por otra parte, supone un alto nivel de tolerancia que facilita la sugerencia de los diferentes mundos posibles.

Qué lejos nos encontramos pues de esos consumidores de pantallas presuntamente

interactivas en las que todo sucede rápidamente. Ese receptor del siglo XXI, por tanto, es el que no obedece al modelo del libro-álbum. Más bien, se trata de lo contrario. Las elipsis, los huecos, el “fuera de campo”, las mostraciones, las texturas exigen hábitos de recepción alejados de la rapidez con que abordamos la recepción en el quehacer diario.

Qué cerca nos encontramos, con permiso de los diseñadores, de los códices, de aquel arte que de “iluminar es llamado en París”, como decía Dante. Qué extraño nos parece el concepto de libro digital, tan traído y llevado, cuando los sentidos necesitan tocar, contemplar y leer en silencio.

En esta línea, álbum y escuela parecen ser conceptos inseparables, como hemos comprobado, no tanto en lo que concierne a la promoción de hábitos lectores como en lo que atañe a la educación estética. Por otra parte, recaen sobre el género estigmas comerciales y culturales que los adultos deben superar. El álbum implica un lector en soledad, recepción contemplativa, colaboración en la generación de sentidos. En algún lugar, alguien nos tiene que enseñar a soñar y a imaginar otros universos en un espacio de libertad en el que *delectare, movere* y *docere*, son categorías que tienden a mezclarse afortunadamente. Por otra parte, el libro-álbum no es competitivo en el mercado sino desde la perspectiva artística. Si lo estimamos como libro de lectura dentro de esas campañas de promoción a la que las instituciones nos tienen acostumbrados, no ocupa ningún lugar. Su precio es elevado y tiene “poca letra” para una cultura como la nuestra... Se lee enseguida. El lugar del libro-álbum está en la contemplación, en la educación de los sentidos, en la aproximación al objeto en sí mismo, en la construcción de un espacio íntimo y privado, fuera de los pensamientos impuestos. Y por qué no decirlo, este género ha provocado la presencia del libro ilustrado en todas sus dimensiones.

El libro-álbum, ya desde su concepción paratextual, no discrimina edades de recepción. Y comienza a ocurrir lo propio con el libro ilustrado. M. Salisbury (2007), por ejemplo, pregunta en las entrevistas que realiza a autores como Shaum Tan o Stian Hole si el lector infantil está presente en su concepción de la obra. La respuesta es unánime: no hay lectores sino relatos. Que el libro-álbum requiera de receptores inocentes, de alta tolerancia, es lo que lo aproxima a la recepción infantil, entre otras.

El libro-álbum y el libro ilustrado exceden los límites de la concepción de la lectura como hábito y se acercan irremediamente a una propuesta estética, retórica y cultural vinculada a la construcción de un espacio privado en el que un lector sin edad construye mundos posibles. Es lo que suele ocurrir con el arte.

BIBLIOGRAFÍA

ARIZPE, Evelyn; STYLES, Morag. *Lectura de imágenes*. Los niños interpretan textos visuales. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

BADER, Barbara. *American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within*. Nueva York: Macmillan, 1976.

CARRANZA, Marcela. La carta de la señora González. Escritura experimental en un libro-álbum. *Imaginaría*. n. 72, 2002.

COLOMER, Teresa. *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

CHAMBERS, Aidan. *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007a.

_____. *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

DOONAN, J. El libro-álbum moderno. In: A.A. V.V. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, 1999, p. 35-57.

DUPONT-ESCARPIT, D. La ilustración del libro infantil: un arte ambiguo. In: DURÁN, Teresa (Coord.). *Dejad*

- espacio a la ilustración*, 4º Simposio Premi Internacional Catalònia d'Il·lustració. Universidad Pompeu Fabra. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1997.
- DURÁN, Teresa. Pero, ¿qué es un álbum?. In: A.A. V.V. *Literatura para cambiar el siglo*. Una revisión crítica de la literatura infantil y juvenil. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1999, p. 73-82.
- DURÁN, Teresa. *Álbumes y otras lecturas*. Análisis de los libros infantiles. Barcelona: Octaedro, 2009.
- GOLDIN, D. *El álbum, un género editorial que pone en crisis nuestro acercamiento a la lectura*. Disponible em: <http://www.nuevashojasdelectura.com/paginas/dossier_R12.html>. Acceso em: 2006.
- GONZÁLEZ LARTITEGUI, A. La mirada consciente. Cómo descubrir el valor de la imagen en los libros para niños. In: TABERNERO, Rosa et al. *Contar en Aragón*. Palabra e imagen en el discurso literario infantil y juvenil. Zaragoza: Prensas Universitarias, 2006, p. 56-123.
- GRUPO W. *Retórica general*. Barcelona: Paidós, 1987.
- HANÁN DÍAZ, Fanel. *Leer y mirar el álbum*. ¿Un género en construcción? Bogotá: Norma, 2006.
- LAUSBERG, H. *Elementos de retórica literaria*. Madrid: Gredos, 1975.
- LEWIS, David. La constructividad del texto: el libro-álbum y la metaficción. In: A.A. V.V. *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*. Caracas: Banco del Libro, 1999, p. 77-88.
- LORANT-JOLLY, Annick; VAN DER LINDEN, Sophie (Coords.) *Images des livres pour la jeunesse*. Paris: Éditions Thierry Magnier/ CRDP Académie de Créteil, 2006.
- MITCHELL, W. J. T. *Picture Theory*. Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- NIKOLAJEVA, Maria. *How Picturebooks Work*. Londres: Garland, 2001.
- NODELMAN, Perry. Todos somos censores. In: PAZ CASTILLO, Noemí (Coord.). *Un encuentro con la crítica y los libros para niños*. Caracas: Banco del Libro, 2001.
- RICOEUR, Paul. *La metáfora viva*. Ediciones Cristiandad. 2001.
- ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- SALISBURY, Martin. *Imágenes que cuentan*. Nueva ilustración de los libros infantiles. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.
- SILVA-DÍAZ, M. Cecilia. *La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro, 2005.
- SOTELO, Roberto; BAJOUR, Cecilia. Dar vueltas a las páginas de un libro álbum es algo fascinante. Entrevista con Anthony Browne en Buenos Aires. *Imaginaria*. n. 217. Disponible em: <<http://www.imaginaria.com>>. Acceso em: julio, 2001.
- TABERNERO, Rosa. *Nuevas y viejas formas de contar*. Zaragoza, Prensas Universitarias, 2004.
- _____. Leer mirando. El libro álbum en la promoción de hábitos lectores. In: A.A. V.V., *Literatura Infantil y Matices*. Tarazona: Fundación Tarazona Monumental, 2009, p. 9-44.

CORPUS UTILIZADO

AJUBEL. *Robinson Crusoe, novelas en imágenes basada en la obra de Daniel Defoe*. Valencia: Media Vaca, 2008.

BALLESTER, Arnal. *Bestiarara*. Roma: Orecchio Acerbo, 2003.

BATTUT, Érich. *Le secret*. Paris: Didier Jeunesse, 2009.

HOLE, Stian. *La calle de Garmann*. Madrid: Kókinos, 2009.

ISOL. *Piñatas*. Barcelona: Libros álbum del eclipse, 2006.

JACQUES, Benoît. *La noche de la visita*. Barcelona: A buen paso. Trad. de Grassa Toro, 2010.

KESELMAN, Gabriela; GABRIELA, Rubio. *No te vayas*. Barcelona: Kókinos, 2009.

KOMAGATA, Katsumi. *Petit arbre/ Little tree*. Paris: Les trois ourses, 2008.

LAGO, Ángela. *O personagem encajado*. Belo Horizonte: RHJ, 2006.

LIAO, Jimmy. *Escondese en un rincón del mundo*. Barbara: Fiore Editora, 2010.

NERUDA, Pablo; FERRER, Isidro. *El libro de las preguntas*. Valencia: Media Vaca, 2007.

NESQUENS, Daniel; GAMÓN, Alberto. *Seis leones*. México: CIDCLI, 2010.

NEWEL, Peter. *El libro inclinado*. Barcelona: Thule, 2007.

PAKOVSKÁ, Kveta. *Caperucita Roja*. Madrid: Kókinos, 2009.

RAVINSHNAKAR, Anushka; PIEPER, Charles. *Los elefantes nunca olvidan*. Barcelona: Thule, 2007.

ROUILLON, Perrine. *Le petit dessin avec une culotte sur la tête*. Paris: Seuil, 2001.

SADAT, Mandana. *El jardín de Babai*. Madrid: Kókinos, 2004.

_____. *El otro Pablo*. Madrid: Kókinos, 2004.

SAKI. *El contador de cuentos*. Ilustrado por A. M. RIVERA, Barcelona: Ekaré, 2008.

VAST, Emilie. *Korokoro*. Barbara: Fiore Editora, 2009.

Recebido em: 12 de novembro de 2010.

Aprovado em: 27 de novembro de 2010.

PROJETOS E ATIVIDADES DE PROMOÇÃO DA LEITURA E DE FORMAÇÃO DE LEITORES

PROJECTS AND ACTIVITIES FOR THE PROMOTION OF READING AND FORMATION OF READERS

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça¹

RESUMO: Neste texto pretendemos refletir sobre o papel desempenhado por toda a sociedade na formação de crianças leitoras. Desde a emergência de competências de literacia até à aprendizagem formal da leitura e da escrita, e à consolidação do leitor, há um longo e árduo caminho a percorrer. A responsabilidade desta caminhada não é apenas da escola, como ultimamente a sociedade parecer entender, mas sim de todos os atores sociais, desde as famílias, as bibliotecas, as livrarias, as instituições culturais e toda a comunidade. Nesse sentido, damos conta de um projeto municipal de promoção do livro e da leitura, realizado pelo Município da cidade de Évora, Portugal.

PALAVRAS-CHAVE: Literacia. Leitura. Escola. Projetos.

ABSTRACT: In this text we reflect about the role played by the whole society in the formation of children readers. Since the emergence of literacy skills to the formal learning of reading and writing, and the consolidation of the reader, there is a long, hard road ahead. The school is not the only responsible in this path, as the society lately seems to understand; all social actors, from the family, libraries, bookstores, cultural institutions and the community, play a decisive role. In this sense, we present a municipal project aiming to promote books and reading developed by the Municipality of Évora, Portugal.

KEYWORDS: Literacy. Reading. School. Projects.

¹ Doutora em Educação. Professora Auxiliar da Universidade de Évora, Portugal e do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) – Universidade de Évora – Portugal. E-mail: apb@uevora.pt

Introdução

Neste texto pretendemos refletir sobre o papel desempenhado por toda a sociedade na formação de crianças leitoras. Desde a emergência de competências de literacia até à aprendizagem formal da leitura e da escrita, e à consolidação do leitor, há um longo e árduo caminho a percorrer. A responsabilidade desta caminhada não é apenas da escola, como ultimamente a sociedade parece entender, mas sim de todos os atores sociais, desde as famílias, as bibliotecas, as livrarias, as instituições culturais e toda a comunidade.

As sociedades atuais vivem preocupadas, por um lado, com as ainda persistentes taxas de analfabetismo, existentes em muitos países do globo, e, por outro, com os baixos níveis de literacia dos indivíduos, revelados pelos múltiplos estudos nacionais e internacionais, bem como com o novo conceito de leitor associado aos ambientes digitais.

Nesse sentido, vários desafios se colocam às diferentes comunidades. Em primeiro lugar, há a urgência em erradicar o fenómeno do analfabetismo (em Portugal, o Censo de 2001 revelou que 10% da população portuguesa era analfabeta), há a necessidade de elevar os níveis de literacia das populações, e há a premência de travar o já inevitável novo tipo de analfabetismo: o analfabetismo digital.

Para que estes cenários possam ser invertidos, a aposta política, social e económica das sociedades terá de passar pela educação e, mais concretamente, pela formação de crianças leitoras.

Estas crianças terão de aprender a ser leitores polivalentes, isto é, de acordo com Santos (2000, p. 83), leitores preparados para adotar diferentes posturas de leitura, tendo em conta as situações de leitura, os tipos de texto e os objetivos a atingir. Um leitor polivalente é um leitor familiarizado com diversas formas de escrita.

Recordamos as interrogações de Calçada (2007, p. XI) sobre a leitura e a formação do leitor, agora em ambientes digitais, no sentido em que a escola terá de entender se a interação com o hipertexto corresponderá, na verdade, ao desenvolvimento de práticas de leitura e de competências leitoras, potenciadoras da promoção do acesso à leitura de uma obra científica ou literária.

Em relação a esta problemática, Cerrillo (2005, p. 135) distingue dois tipos de leitores: os leitores tradicionais e os novos leitores. Os leitores tradicionais seriam leitores de livros, leitores literários, mas também se serviriam dos novos modelos de leitura, como a leitura *online*. Já os novos leitores seriam aqueles que apenas leriam *online* e que apresentariam dificuldades em distinguir mensagens ou mesmo em entendê-las.

Essa questão é também abordada por Silva (2003, p. 14), que coloca a ênfase não só na importância dos alunos dominarem o código escrito, mas também na diferença de atitudes e de comportamentos de leitura entre o texto virtual e o texto impresso.

Independentemente dessa discussão tão atual, um leitor polivalente terá de ser necessariamente um leitor literário, ou seja, um leitor de literatura, um leitor capaz de ler uma obra literária de forma competente, crítica, reflexiva, um leitor capaz de olhares plurais, múltiplas leituras e distintas interrogações sobre o texto literário.

De acordo com Cerrillo (2005, p. 149), o ensino-aprendizagem da literatura deve pretender que a criança aprenda a ler, mas também deve levar a criança a sentir prazer com os livros, a valorizá-los e a ter uma experiência pessoal de leitura. Esta experiência pessoal de leitura permitirá ao leitor ter um conhecimento cultural amplo, fazer uma análise do seu mundo interior, ter a capacidade para interpretar a realidade exterior.

O leitor literário é aquele que lê um texto literário, tendo o papel de co-construtor ativo de significados textuais (AZEVEDO, 2006, p. 22), sendo capaz de ativar as enciclopédias e os intertextos pessoais, alicerçados em leituras anteriores, que lhe permitirão captar a intencionalidade de um texto.

É esse convívio textual que possibilita e prepara o aluno para se relacionar com o mundo, de forma consciente e crítica, uma vez que a leitura literária vai munir-lo de um conjunto de saberes literários, sociais e culturais, que lhe permitirão reagir individualmente face a um texto literário.

Muitas são as condições que se reúnem, e pensamos que só a conjugação de todas estas condicionantes, quer de carácter social, quer de carácter individual, poderá concorrer para a formação do leitor e do leitor literário.

Assim, vários estudos (CASTRO; SOUSA, 1998; ESCARPIT, 1999; SANTOS, 2000; BALÇA, 2007b) indicam-nos que a formação do leitor é longa no tempo, uma vez que começa desde o nascimento da criança, continuando imediatamente na educação pré-escolar e a acompanha, ao longo de toda a sua escolaridade.

O entendimento de que é desde o berço que começa o investimento na formação do leitor parece já ter passado para a sociedade civil, em Portugal. O projeto promovido pela Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e pela Associação de Professores de Português (APP), desde 2005, intitulado *O meu brinquedo é um livro*,² é uma possível resposta a este entendimento. O objetivo deste projeto é distribuir um livro a todas as crianças nascidas em Portugal, e para isso os municípios podem adquirir, a baixo custo, à editora, um pacote que contém um livro, um brinquedo, com ele relacionado, e um guia para os pais, que oferecem a todos os bebés residentes no seu concelho.

Afigura-se-nos interessante perceber a evolução ao longo do tempo, na sociedade portuguesa, desse entendimento de que a formação do leitor é um processo contínuo. Já no ano 2000, no âmbito do Ano Nacional do Livro e da Leitura, se tinha distribuído nas maternidades, para integrarem os pacotes de prendas para os recém-nascidos, pequenos livros de plástico e de pano.

Ainda dentro dessa iniciativa do Ano Nacional do Livro e da Leitura, procedeu-se a distribuição pelas escolas do 1º ciclo do ensino básico, de todo o país, do livro *Ler, ouvir e contar*, do conhecido escritor de literatura infantil António Torrado.

Obviamente que temos a noção de que essas iniciativas são pontuais, mas não queremos deixar de referir a eventual descontinuidade na conceptualização destas, na medida em que os estabelecimentos de educação pré-escolar foram esquecidos na distribuição desse livro, o que poderia indiciar, à época, a pouca consciência, existente na sociedade em geral, da importância da educação pré-escolar na formação global da criança e, neste caso em particular, na formação de crianças leitoras.

Se quisermos recuar um pouco mais no tempo, conseguimos, apesar de tudo, perceber que há pouco mais de 10 anos o poder político e a sociedade em geral ainda não tinham compreendido que a formação do leitor exigia um investimento constante, desde as idades mais precoces. Em Portugal, no ano de 1996, é lançada a Rede de Bibliotecas Escolares que não previa o apoio aos estabelecimentos de educação pré-escolar. Na realidade, os jardins de infância da rede pública foram beneficiando da biblioteca escolar dos agrupamentos de escolas em que estavam inseridos, mas apenas se estivessem integrados no mesmo edifício ou a uma distância que permitisse a sua utilização.

Atualmente, o Plano Nacional de Leitura, lançado em 2006, já contempla os leitores desde a educação pré-escolar ao ensino superior, não abandonando a formação leitora e literária ao longo da vida. No entanto, para além de esquecer as crianças que frequentam a creche (0 a 3 anos), possivelmente porque, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo não contempla esta valência, acaba por dar prioridade, nas suas iniciativas, até ao 2º ciclo do ensino básico, não contribuindo para o entendimento de que o leitor se forma ao longo de toda a escolaridade e, em última instância, ao longo da vida.

Relembramos apenas as palavras de Escarpit (1999, p. 73), quando afirma que a razão para a perda de leitores entre os jovens dever-se-ia à circunstância destes abandonarem as leituras infantis e nem sempre acederem de imediato às leituras adultas, conjugada com o fato de a escola, muitas vezes, apresentar apenas para leitura as obras obrigatórias, presentes nos programas escolares, esquecendo quase por completo a leitura recreativa e as leituras selvagens dos seus alunos.

² <http://omb.no.sapo.pt>

Apesar dessa constatação de Escarpit (1999), num pequeno estudo exploratório, que realizámos numa escola da cidade de Évora, sobre os hábitos de leitura dos estudantes do ensino secundário (BALÇA, 2007a/sn), notamos que alguns alunos mais velhos liam, sobretudo nas férias, livros que não eram do agrado do circuito escolar e do circuito letrado da sociedade.

Na verdade, o entendimento de que a formação do leitor se prolonga para e ao longo do ensino superior resultou em 2008, na criação oficial da Rede de Universidades Leitoras,³ que integra a Universidade de Évora e várias instituições de ensino superior portuguesas, brasileiras e espanholas, e cuja meta é expandir-se pelo mundo latino-americano.

No convênio assinado pode se ler que o objetivo básico da Rede é partilhar experiências e coordenar atuações, em relação à leitura e à escrita na universidade, de modo a melhorar as competências dos alunos nestes domínios. Neste documento, manifesta-se ainda que no ensino superior é indispensável, para a formação integral dos estudantes, o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita, sendo a promoção das mesmas de responsabilidade das instituições de ensino superior.⁴

A formação do leitor entronca em grandes contextos que devem estar em contínuo diálogo: a família, a escola, a biblioteca da escola, a biblioteca pública, as livrarias e outros contextos sociais.

Esta interação permanente é consubstanciada com o olhar vigilante da família e com as práticas dos professores, bibliotecários, livreiros e outros atores sociais, mediadores atentos, que informam, mostram, aconselham, observam, abrem, folheiam, leem e partilham livros e leituras com as crianças.

Todos esses contextos se configuram como contextos coletivos de aprendizagem, na medida em que, em cada um deles, a criança aprende as diversas funções do livro e da leitura.

Na verdade, é no contexto familiar que tudo começa em relação à leitura, por isso a promoção da literacia familiar é algo em que a escola, a universidade, a sociedade devem investir. A partilha de leituras, o estabelecimento de uma relação afetiva com o livro são vetores a serem desenvolvidos em contexto familiar, uma vez que, de acordo com Cerrillo (2005, p. 137), a criação de hábitos de leitura estáveis estaria, em primeira instância, na família.

Os gestos da família centram-se em facilitar à criança o contato e o manipular do objeto livro, oferecendo-lhe e permitindo-lhe escolher os livros que gosta. Por outro lado, a família deve proporcionar à criança o convívio com os diversos contextos, onde os livros se encontram, levando-a, nomeadamente, às bibliotecas e às livrarias.

A importância da família na formação da criança leitora é indiscutível, visto que ela é a primeira mediadora de leitura, não estando muitas vezes à altura desta missão que lhe é compelida. Muito importante para a criança é que a família se configure como um modelo literácito, interagindo ambas, cotidianamente, em redor do impresso.

Por isso mesmo nos parece essencial a formação da família nessas áreas, para que possa desempenhar o seu papel com mais informação e conhecimento, resistindo assim aos ímpetus ferozes de um mercado editorial e livreiro, que muitas vezes divulga e promove apenas o estereótipo.

Por outro lado, é absolutamente necessário que a família entenda que, segundo Cerrillo (2006, p. 43), ler não é uma perda de tempo e que a leitura nunca deve ser um castigo, mas sim, pensamos nós, um ato completamente voluntário e desejado pela criança.

À escola pensamos que lhe cabe o papel de divulgar o livro e o livro de literatura infantil, e de promover a leitura do texto literário, possibilitando aos alunos estabelecer com a leitura e com o texto literário uma relação afetiva, uma relação de prazer, condição imprescindível para a formação do leitor e do leitor literário. Desse modo o professor, enquanto mediador de leitura, deve dar a conhecer os textos, deve ler para os alunos e deve partilhar leituras com eles.

Na verdade, como ler não é apenas decodificar, mas também compreender o texto, ser capaz

³ <http://www.universidadeslectoras.com>

⁴ http://www.universidadeslectoras.com/docs/Convenio_marco.pdf

de atribuir-lhe sentido, compete ao professor pensar em estratégias para ensinar e desenvolver a compreensão leitora nos seus alunos. A criança tem de ser ensinada a fazer perguntas ao texto, de encará-lo com perguntas pessoais, para que possa posteriormente encontrar as respostas no texto e progredir na leitura. O professor deve assim estimular o diálogo entre o texto e os seus leitores, fomentando a reflexão e a interrogação dos mesmos, promovendo as relações intertextuais e intersemióticas.

Pensamos que, de fato, é deveras importante ler muito na escola, mas é igualmente fundamental ler bem.

Decisivo para a formação do leitor pode ser também o papel do bibliotecário escolar, na interação com o professor titular da turma e com os alunos que frequentam a biblioteca. O bibliotecário escolar terá também de ser um modelo leitor, no sentido em que conhece e partilha os livros com as crianças, promove um ambiente propício à leitura e envolve toda a comunidade escolar nas atividades em redor do livro e da leitura.

Por isso mesmo seria essencial que este mediador de leitura possuísse uma sólida formação nas áreas da leitura, da literatura e da literatura infantil e juvenil, bem como da formação de leitores.

De fato, de acordo com Cerrillo (2006, p. 44), o segundo mediador de leitura, professores ou bibliotecários, tem entre mãos uma tarefa complexa, na medida em que trabalha com leituras de diversos tipos, com as quais pretende alcançar distintos objetivos, como instrução, diversão, imaginação ou mesmo informação. Desta tarefa complexa faz parte igualmente a selecção dos livros adequados a cada objetivo de leitura e ao público leitor.

Cabe ainda em boa parte ao bibliotecário escolar e ao bibliotecário a promoção nas crianças de competências de literacia da informação, ou seja, lerem e terem a capacidade de localizar, avaliar e usar a informação disponível, de modo adequado aos objetivos previamente delineados.

Os outros contextos sociais podem configurar-se, igualmente, como contextos educativos, potenciadores da formação de comunidades de prática de leitura, onde os livros marcam presença e fazem a diferença.

Não esquecemos, no entanto, que a promoção do livro e da leitura, noutros contextos sociais, está longe de ser uma realidade em Portugal, porque muito embora haja, ao nível das representações, o reconhecimento, por parte da sociedade, da importância do livro e da leitura, as práticas estão muitíssimo aquém do que seria o ideal.

Poucas são ainda as livrarias que permitem às crianças mexer livremente nos livros para que os possam escolher, como qualquer adulto, ou que tenham um livreiro conhecedor e verdadeiramente informado sobre as publicações para crianças, capaz de as acolher, informar e partilhar leituras com elas.

Do mesmo modo, escassas são as livrarias que desenvolvam um programa de atividades sistemático, centrado na promoção do livro e da leitura infantil e juvenil, no qual incluam sessões de lançamento de livros com os autores e os ilustradores, sessões de contos ou de poesia para os mais jovens, pequenos espetáculos de teatro infantil, ateliers artísticos em redor do livro, entre outras.

Já existem algumas livrarias infantis em Portugal cuja missão na formação de crianças leitores é preciosa, mas que sobrevivem economicamente com dificuldades, acabando, não raras vezes, por encerrar.

Contextos como cafés, restaurantes, clínicas médicas, salas de espera das mais variadas instituições, já abriram as suas portas a espaços infantis, com muitos brinquedos, mas ainda com poucos livros. Vale salientar aqui o papel desenvolvido pelo Plano Nacional de Leitura, com o projeto Ler+ dá saúde, cujo objetivo é “envolver os Profissionais dos Centros de Saúde e dos Hospitais no aconselhamento da Leitura em Família.”⁵

A formação do leitor e do leitor literário é promovida com livros de literatura infantil e juvenil, que conjuguem a estética literária e a estética plástica, alargando o universo literário e o universo visual

⁵ <http://planonacionaldeleitura.gov.pt>

da criança, e fomentando não só o seu desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento do seu espírito crítico face a um mundo globalizado, onde tudo tende a ser idêntico.

A leitura do texto literário promove, desde cedo, não só a aprendizagem das regras e convenções da língua escrita, mas também a construção, por parte da criança, do seu projeto pessoal de leitor, ou seja, a criança tem a possibilidade de descobrir e de perceber por que quer aprender a ler. Para que a criança possa construir o seu projeto pessoal de leitor, para que a criança possa desejar ser ela própria leitora, tem de ouvir, ler textos que lhe interessem e com os quais sinta prazer.

O texto literário possibilita também à criança a aprendizagem de modelos narrativos e poéticos literários, bem como o progressivo domínio de códigos linguísticos, culturais e axiológicos, capitais para um entendimento do mundo, onde identidade e alteridade dialogam.

A dimensão estético-literária, que os textos literários encerram, potencia o atualizar de referências intertextuais e intericónicas, indispensáveis para o desenvolvimento na criança da sua competência literária e da sua competência icónica.

Não queremos deixar de referir que para que a criança leia ela de estabelecer um elo, uma ligação individual com a leitura, terá de querer ler. É este fator volitivo que está na génese da construção do projeto pessoal de leitor da criança e que a acompanhará ao longo do seu percurso de formação como leitora, desenvolvendo progressivamente um comportamento leitor, mas “para isso terá de fazer da leitura um projecto de vida”. (SARDINHA, 2007, p. 6).

Num segundo momento do nosso texto, pretendemos apresentar um projeto educativo municipal de promoção da literacia e do livro, denominado *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*, promovido e coordenado pelo Município de Évora.⁶

De um modo geral, pensamos que esse projeto educativo municipal de promoção da literacia e do livro pretende responder a este entendimento de que a formação do leitor é um longo desafio, no qual toda a comunidade tem de estar consciente e envolvida.

Por outro lado, estando o município de Évora integrado na Rede de Cidades Educadoras, através desse projeto procura igualmente dar resposta aos compromissos assumidos no âmbito desta associação. De fato, no Preâmbulo à *Carta das Cidades Educadoras*, na sua última redação (2004), diz-se claramente que a cidade deve exercer e desenvolver a sua função educadora, em paralelo com as suas funções tradicionais, com vista à formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes.

As cidades educadoras têm como objetivo aprender, partilhar e enriquecer a vida dos cidadãos, uma vez que elas se configuram como um sistema complexo e também como um agente educativo permanente, plural e poliédrico.⁷

As preocupações subjacentes ao lançamento deste projecto prenderam-se não só com a elevada taxa de analfabetismo registada na região alentejana, mas também com os maus resultados obtidos pelos estudantes portugueses nos sucessivos estudos nacionais e internacionais, como o PISA 2001 e o PISA 2003 (*Programme for International Student Assessment*, promovido pela OCDE).

O objetivo desse projeto educativo é, fundamentalmente, contribuir para a formação de leitores polivalentes e leitores literários, e foi inicialmente pensado para ter uma duração mínima de 3 anos, tendo início no ano letivo 2005/2006.

Nesse projeto procura-se que os livros cheguem até às crianças, gratuitamente, das mais variadas formas, para que os diversos mediadores os coloquem ao seu alcance. De um modo geral, tenta-se que as crianças contactem com textos de literatura infantil, tendo à sua disposição, igualmente, textos informativos e textos recreativos.

Por parte dos diversos mediadores de leitura, houve a tentativa e o cuidado de levar até às crianças textos de qualidade literária e plástica, que estivessem de acordo com o seu nível de desenvolvimento cognitivo, com a sua faixa etária e até com os seus interesses literários.

⁶ <http://www.cm-evora.pt>

⁷ http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf

O projeto foi gerido durante 3 anos, tendo em conta linhas de ação estratégicas para cada ano letivo. Desse modo, o primeiro ano do projeto centrou-se no desenvolvimento da atividade artística em torno de um texto, onde se pretendia estimular o contato das crianças com os livros, através da exploração artística do seu conteúdo. Nos outros dois anos letivos, a linha de ação conjugou a leitura com a escrita criativa.

A autarquia implementou à volta do projeto um *Processo Acumulativo de Competências Básicas em Literacia e Leitura*, que consistia num plano de formação, para professores e alunos, que se centrava em três polos de ação distintos - a Ludoteca, a Biblioteca Pública de Évora⁸ e a Loja dos Sonhos (recurso sócioeducativo itinerante do Município, constituído por um autocarro, que no seu interior alberga um espaço de leitura e um espaço informático⁹ – com o qual se pretendia promover competências nas áreas da literacia em leitura, da literacia da informação e da literacia informática).

O projeto tem ainda um *site World Wide Web*,¹⁰ que pretende ser não só um espaço de divulgação, mas também um espaço de trabalho e um recurso eficaz à disposição de professores, pais e alunos.

Desse modo, passamos agora a descrever como se articula o projeto educativo *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*, tendo como ponto de apoio o Relatório do mesmo, elaborado pelo Município de Évora, e também outros textos nossos, onde já demos conta desta iniciativa (BALÇA, 2007b/2008).

1 – Destinatários do projeto

Como a formação de leitores se faz ao longo de toda a escolaridade do indivíduo, este projeto destina-se a crianças e a jovens que frequentam desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário.¹¹ No entanto, apenas os jardins de infância e as escolas do 1º ciclo do ensino básico aderiram em massa ao projeto. Quanto às escolas do 2º, 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, a resposta ao projeto foi praticamente nula.

Parece-nos que este desinteresse pelo projecto se deve a dois fatores de carácter diverso. O primeiro é de ordem político-administrativa. Em Portugal, os municípios tutelam os jardins de infância e as escolas do 1º ciclo do ensino básico estatais ao nível das instalações, dos equipamentos, e da ação social escolar. Dessa maneira, estes estabelecimentos de ensino aderem naturalmente aos projetos educativos que a autarquia lança para o terreno, afigurando-se-nos como mais difícil uma forte adesão das escolas dos outros níveis de ensino, uma vez que as relações com as autarquias não são tão estreitas.

Por outro lado, a indiferença das escolas do 2º, 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário ao projeto, prende-se igualmente, quanto a nós, com um factor de ordem educativa e cultural, uma vez que pensamos que ainda não é linear, para a comunidade educativa, o entendimento de que a formação de leitores é um desígnio permanente, diário, que ocorre ao longo de toda a escolaridade da criança.

2 – Instituições envolvidas

Como para a formação de leitores contribuem diversos contextos, que devem estar em contínuo diálogo, este projeto envolve as famílias, os jardins de infância, as escolas e as bibliotecas

⁸ <http://www.evora.net/bpe>

⁹ <http://www2.cm-evora.pt/lojadossinhos>

¹⁰ www.cm-evora.pt/FadaPalavrinha

¹¹ O sistema educativo português compreende, entre outras, a educação pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) e a educação escolar, dividida em ensino básico, ensino secundário e ensino superior. O ensino básico compreende o 1º ciclo (1º, 2º, 3º e 4º ano de escolaridade, que abrange as crianças sensivelmente entre os 6 e os 10 anos), o 2º ciclo (5º e 6º ano de escolaridade, que abrange as crianças sensivelmente entre os 11 e os 12 anos) e o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano de escolaridade, que abrange as crianças sensivelmente entre os 13 e os 15 anos), sendo assim a escolaridade obrigatória de 9 anos.

escolares. Num segundo momento, o projeto alargou-se às instituições de carácter social, nomeadamente a centros que acolhem crianças institucionalizadas.

Para além disso, esse projeto educativo, coordenado pela Câmara Municipal de Évora, tem como parceiros a Universidade de Évora,¹² a Biblioteca Pública de Évora, algumas livrarias e associações socioculturais da cidade. Num segundo momento, com a assinatura do protocolo entre a Câmara Municipal e o Plano Nacional de Leitura,¹³ este último constituiu-se como mais um parceiro do projeto educativo.

3 – Iniciativas

Para o sucesso desse projeto contribuíram certamente os gestos, as práticas, quer em contexto de sala de aula, quer noutros contextos, que se assumiram, no fundo, como contextos educativos e como contextos de práticas de leitura.

3.1 – A família

Sendo a família o primeiro mediador e o mediador por excelência entre a criança e o livro, ela foi automaticamente envolvida nesse projeto. O seu papel, de acordo com o projeto, é, sobretudo, o de ler para e com a criança, partilhar leituras com a criança.

Nesse sentido, instituíram-se os *Contratos de Ler, Ouvir e Divertir*. De acordo com estes contratos, a família empenha-se a ler em casa com as crianças e, para isso, leva da escola os denominados *sacos de leitura*, sacos com livros, que pode ter na sua posse durante 15 dias.

Os livros destes *sacos de leitura* são emprestados pela Biblioteca Pública de Évora e podem ser trabalhados na sala de aula da criança.

Por outro lado, algumas livrarias da cidade de Évora aderiram ao projeto, através do *Cartão da família leitora*, criado pelo município. Com este cartão, as famílias, que assinaram os *Contratos de Ler, Ouvir e Divertir*, obtêm descontos na compra de livros infanto-juvenis nestes estabelecimentos.

Esse projeto procurou ainda não descurar a formação da família, sabendo nós que nem todas têm a formação necessária para poderem ser mediadores de leitura competentes. Nesse sentido, sob a iniciativa do Município, realizaram-se ações de formação para as famílias, no âmbito da promoção da literacia, do livro e da literatura para a infância e a juventude.

3.2 – A escola

O papel dos educadores de infância, dos professores e dos bibliotecários escolares centra-se fundamentalmente na implementação da leitura recreativa, no espaço escolar. Desse modo, pretende-se fomentar o contato com o livro, a manipulação e a exploração do livro pela criança.

Práticas como o ouvir o ler textos literários, o partilhar leituras em contexto pedagógico, são incentivadas bem como a exploração dos textos através das expressões artísticas.

Por outro lado, a iniciativa *Conto(s) Contigo* levou às escolas alguns escritores e ilustradores de literatura infantil, com o objectivo de promover a comunicação e a interação entre escritor/ilustrador e aluno, contribuindo certamente para despertar e motivar as crianças para a descoberta do livro e da leitura. Assim, as escolas do concelho de Évora receberam a visita de nomes como António Mota, José Fanha, Margarida Fonseca Santos, Miguel Horta, Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão, entre outros.

Às escolas muitos livros foram emprestados pela Biblioteca Pública de Évora, através dos *baús de leitura*. Estes *baús de leitura* contêm 30 livros destinados à leitura recreativa na sala de aula e podem permanecer no estabelecimento de ensino durante 30 dias.

¹² <http://www.uevora.pt>

¹³ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

Por outro lado, a Câmara Municipal de Évora tem adquirido livros de literatura infantil para os estabelecimentos de ensino e constituiu uma *Biblioteca Virtual*, à disposição da comunidade escolar.

Só sensivelmente a meio do projeto, começaram a chegar às bibliotecas escolares os livros oferecidos pelo Plano Nacional de Leitura, uma vez que o protocolo entre o Município e o Plano foi assinado já em finais do ano de 2006.

A Autarquia inaugurou, ainda, novas bibliotecas escolares e, nas escolas onde não é possível a criação de uma biblioteca, nomeadamente devido a constrangimentos ao nível das instalações, implementou espaços de leitura, que se constituem como outros contextos de leitura, de livre acesso ao livro.

A assessoria científica ao projeto, bem como a formação contínua de educadores de infância e de professores de todos os ciclos de ensino, no âmbito da literacia e da literatura para a infância e a juventude, é assegurada pela Universidade de Évora.

3.3 – Instituições de carácter social

No segundo ano, o projeto alargou-se a outros contextos sociais, nomeadamente a centros que acolhem crianças institucionalizadas. Desse modo, pretendia-se estender o projeto educativo a diversos espaços da comunidade, diferentes dos contextos educativos canónicos, mas, certamente, também configurados em comunidades de práticas de leitura. Assim, foram envolvidos no projeto a Associação Chão dos Meninos e o Lar de Santa Helena.

Nestas instituições de carácter social, com o intuito de captar a atenção das crianças e dos técnicos para a leitura e para a literatura infantil, realizaram-se *sessões de animação da leitura*.

A associação sociocultural da cidade Trimagisto levou a cabo a atividade *Recontetapies – Tapetes que contam histórias*,¹⁴ que consiste na dinamização de sessões de contos com os *contApetes*, tapetes construídos a partir das histórias. Um *contApete* é constituído por um livro e por um tapete confeccionado exclusivamente em tecido. Este tapete é concebido tendo como pano de fundo o livro a que corresponde, sendo-lhe fiel ao nível da narrativa verbal e pictórica. Vale notar que esta Associação levou esta iniciativa aos jardins de infância e às escolas de forma igualitária.

Na Associação Chão dos Meninos foi implementada a iniciativa *Tutores de leitura*, na qual uma criança mais velha, e já com uma competência leitora mais alargada, acompanha e auxilia na leitura uma criança mais nova.

3.4 – Leituras de berço

No ano letivo de 2007/2008, a Câmara Municipal de Évora alargou o seu projeto educativo *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas* às crianças entre os 0 e 3 anos, através de uma ação que denominou *Leituras de berço*.

Com o apoio do projeto *O meu brinquedo é um livro*, e, até agora, muito colada ao mesmo, esta ação contou ainda com o suporte da Segurança Social e envolveu as creches e as amas sociais.

4 – Luísa Ducla Soares e Maria João Raimundo. *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*.

No mês de junho de 2008, a Autarquia lançou um livro, da autoria de Luísa Ducla Soares, com ilustrações de Maria João Raimundo, intitulado justamente *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*, numa edição conjunta com a editora Livros Horizonte.

Esse livro para crianças marca o fim desse triénio do projeto educativo, dando-lhe simultaneamente visibilidade, não só ao nível local, mas, sobretudo, a nível nacional. O livro foi distribuído gratuitamente a todos os estabelecimentos de ensino da cidade.

¹⁴ <http://www.trimagisto.com>

5 – 2008/2010 – O final do projeto

Ao longo destes dois anos, fruto da conjuntura política e econômica, o projeto foi agonizando. Ainda assim, gostaria de destacar duas iniciativas apresentadas pelo projeto durante este espaço de tempo.

A primeira intitulou-se “Pessoa aos nossos olhos” e, como já demos conta dela (BALÇA; ABRANTES, 2009), configurou-se como um concurso, no qual se pretendia que os alunos e os professores se acercassem da vida e da obra de Fernando Pessoa. Este concurso estava integrado num conjunto mais vasto de iniciativas, cujo objetivo principal era assinalar os 120 anos do nascimento do poeta. Este conjunto de iniciativas em redor do aniversário de Fernando Pessoa foi deveras importante, na medida em que a adesão das escolas do 2º e 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário ao projeto foi quase sempre nula. Dessa vez, e possivelmente porque este conjunto de iniciativas foi concebido exatamente a pensar nos alunos deste nível de escolaridade, conseguiu-se a participação da grande maioria das escolas do concelho, que leccionavam este nível de ensino.

A outra iniciativa foi a concepção de um CD-ROM, intitulado *Olhar com os sentidos*, a editar pelo município em setembro de 2010, destinado aos educadores de infância e aos professores do 1º ciclo do ensino básico e às crianças, onde se pretende contribuir para a formação destes profissionais, no âmbito da compreensão da ilustração de livros de literatura infantil. Com este CD-ROM pretende-se, ainda, que os docentes auxiliem as crianças a formar o seu olhar em termos estéticos, tendo como ponto de partida não só as ilustrações de livros de literatura infantil, mas também as relações de interação semiótica mantidas entre ilustração e pintura.

6 - Avaliação do projeto

Sob a responsabilidade da Câmara Municipal, procedeu-se a uma avaliação de carácter quantitativo do projeto educativo, no final de cada ano letivo. Os dados, que em seguida apresentamos, dizem, no entanto, respeito apenas ao triénio 2005/2008.

De acordo com o Relatório do projeto, no primeiro ano letivo, aderiram ao mesmo 36 estabelecimentos de ensino, dos 73 existentes no concelho de Évora, num total de 2.000 alunos e 95 docentes; no segundo ano letivo aderiram 41 instituições, num total de 2.579 crianças e 123 docentes e técnicos.

Os *Contratos de Ler, Ouvir e Divertir* envolveram 800 famílias, com um total de 1.600 livros em circulação, através dos *sacos de leitura*; no segundo ano, assinaram-se mais 400 novos contratos de leitura.

Em circulação andaram também 10 *baús de leitura*, com um total de 300 livros.

Muito se poderia ter feito em relação à avaliação deste projeto e do seu impacto na comunidade educativa e na comunidade eborense em geral. Infelizmente, por constrangimentos de vária ordem, essa avaliação não poderá ser feita, porque o projeto nunca se constituiu como um objeto de estudo de carácter científico.

As relações complicadas entre o Município e a Universidade de Évora, as desconfianças dos professores de outros níveis de ensino em relação aos seus colegas do ensino superior, certamente contribuíram para que a instituição universitária tivesse dado o seu contributo apenas ao nível da formação.

No entanto, parece-nos que algumas portas foram abertas, neste convívio nem sempre fácil, para que futuros projetos educativos se possam configurar como objetos de estudo.

No final deste quinquénio, não sabemos se o projeto se prolongará para o próximo ano letivo. Como todos os projetos, que inevitavelmente obedecem a deliberações políticas e sofrem de constrangimentos de carácter económico e humano, muitos aspectos poderão ser revistos e melhorados.

No entanto, e reportando-nos apenas às evidências do comum cidadão de Évora, podemos afirmar que este projeto deu o seu contributo para uma maior visibilidade do livro e da leitura,

para o despertar de consciências em relação a estes temas, e para uma melhor formação dos diversos profissionais. Oxalá quem nos governa entenda que se esta chama não for continuamente alimentada, em breve estará extinta.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando. Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In: _____. (Org.). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 11-32.
- BALÇA, Ângela. Leitura e leituras – um estudo com alunos do ensino secundário. La lengua escrita. *Actas del IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (SEDLL)*. Universidad de La Rioja: versão digital, 2007a.
- BALÇA, Ângela. Formar leitores literários: contributos para uma perspectiva global. *Lectura y Universidad*, Universidad de Extremadura Ediciones, 2007b, p. 188-193.
- BALÇA, Ângela. A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas – un proyecto municipal para la promoción de la literacia. *Segundas Jornadas Iberoamericanas sobre Lectura y Escritura*. Materiales y Documentos. Asociación Española de Lectura y Escritura – AELE: versão digital, 2008.
- BALÇA, A. & ABRANTES, A. Pessoa aos nossos olhos - A formação do leitor literário no 2º e 3º ciclo do ensino básico em Portugal. *Anais do 4º Seminário de Literatura Infantil e Juvenil de Santa Catarina*. Palhoça: Editora UNISUL, 2009. p. 511-516.
- CALÇADA, Teresa. Prefácio. *Formar Leitores*. Das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 11.
- CÂMARA Municipal de Évora. *Relatório do Projecto Educativo A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas – 2006/2007*.
- CERRILLO, Pedro C. Los nuevos lectores: la formación del lector literário. *Literatura infantil y educación literaria*. Cuenca: Universidad de Castilla-LaMancha, 2005. p. 133-152.
- CERRILLO, Pedro C. *Literatura infantil e mediação leitora*. Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa: Lidel, 2006. p. 33-46.
- CASTRO, Rui Vieira; SOUSA, Maria Lourdes Dionísio. *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*. Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas. Braga: Angelus Novus, 1998. p. 129-147.
- ESCARPIT, Denise D. *Adolescência: leitura(s) em liberdade?* Do Dragão ao Pai Natal. Olhares sobre a Literatura para a Infância. Comunicações dos Encontros Luso-Galaico-Francófonos do Livro Infantil. Porto: Campo das Letras, 1999. p.71-87.
- SANTOS, Elvira Moreira. *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Um estudo em escolas secundárias. Coimbra: Quarteto, 2000.
- SARDINHA, Mª Graça. *Formas de ler: ontem e hoje*. Formar Leitores. Das teorias às práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 1-7.
- SILVA, Ezequiel Theodoro. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: _____. (Org.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-16.

Sítios World Wide Web

<http://planonacionaldeleitura.gov.pt>

(Acesso em 10/09/2010)

http://www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf

(Acesso em 06/09/2010)

http://www.universidadeslectoras.com/docs/Convenio_marco.pdf

(Acesso em 06/09/2010)

<http://omb.no.sapo.pt>

(Acesso em 06/09/2010)

<http://www2.cm-evora.pt/lojadossenhos>

(Acesso em 09/09/2010)

<http://www.trimagisto.com>

(Acesso em 09/09/2010)

Recebido em: 15 de outubro de 2010.
Aprovado em: 01 de novembro de 2010.

**REINVENTAR A LEITURA:
UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DE UMA BIBLIOTECA COMUNITÁRIA**

**REINVENTING READING:
A GAZE ON PRACTICES IN A COMMUNITY LIBRARY**

Gisele Massola¹

RESUMO: A leitura, esta prática naturalizada na cultura contemporânea, pode ser considerada em suas diferentes significações e contextos. Neste artigo, que é parte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado, discuto algumas práticas de leitura desenvolvidas pela biblioteca comunitária Ilê Ará, localizada em Porto Alegre/RS. Utilizando aportes teóricos da etnografia e dos Estudos Culturais, analiso a variedade de formas como a leitura é realizada, difundida e potencializada. Nessa biblioteca ela é apresentada aos leitores na forma de “malas de leitura”, saraus poéticos, encontros literários, conversas com autores, entre outros. Assim, este espaço expande-se e se reconfigura, sacudido por múltiplas linguagens: variedade de gêneros textuais, diferentes obras de literatura, ilustrações coloridas, almofadas espalhadas pelo chão. Levando em conta esse contexto, discuto como a profusão de formas de ler, articuladas a outras práticas – teatrais, poéticas, celebrativas – responde a um “imperativo do prazer” e transforma as relações e os locais dedicados à promoção da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ilê Ará. Biblioteca comunitária. Estudos Culturais.

ABSTRACT: Reading, this naturalized practice in contemporary culture, may be taken in its different meanings and contexts. In this paper, which is part of a research developed in a master's programme, I discuss some reading practices developed in the community library Ilê Ará in Porto Alegre (RS). Drawing from ethnography and Cultural Studies, I analyze a variety of ways to conduct, distribute and enable reading. In this library, it is introduced to readers as ‘reading bags’, poetic soirées, literary meetings, talks with writers, among others. Thus, this space is expanded and reshaped, shaken by multiple languages: a variety of textual genres, different literary works, coloured illustrations, and cushions spread on the ground. Taking this context into account, I discuss how the profuse ways of reading, associated to other practices – drama, poems and celebrations – respond to a ‘demand of pleasure’ and change relationships and places designed to promote reading.

KEYWORDS: Reading. Ilê Ará. Community library. Cultural Studies.

¹ Mestre em Educação. Professora do curso de Pedagogia em EAD da ULBRA - Universidade Luterana do Brasil. Membro do grupo de pesquisa *Os Povos indígenas como personagens e autores da literatura que chega às escolas* do Programa de Pós-Graduação em Educação da ULBRA. E-mail: giselemassola@gmail.com

Introdução

Procurando atender as demandas para formação de uma população leitora, acentuou-se, nas últimas décadas, uma série de produções incentivadas e desenvolvidas pelo Ministério da Educação² que norteiam as políticas governamentais para a promoção da leitura. Estas ações oficiais evidenciam, também, a importância conferida à leitura, em múltiplas representações constituídas em revistas de divulgação pedagógica, periódicos, propagandas, encartes e na mídia que parecem dar força (ou visibilidade) a um discurso que institui o gosto e o prazer como caminhos indispensáveis para se chegar a um bom leitor. E o prazer da leitura parece ser tomado, além disso, como mola propulsora da formação de pessoas críticas e cidadãs.

Para dar visibilidade a esse discurso em prol da leitura, acionam-se estratégias diversificadas, endereçadas aos mais variados públicos. Dessa forma as bibliotecas, espaços rigorosamente destinados à prática da leitura, passaram a ser reconfiguradas. Elas vão gradativamente abandonando o aspecto sóbrio e cerimonioso, que faz lembrar desconforto ou que remete ao esforço que a leitura implica, e passam a contar com almofadas espalhadas pelo chão, ilustrações coloridas nas paredes, diferentes obras de literatura ao alcance das mãos, e uma variedade estonteante de gêneros textuais. Além disso, muitas bibliotecas apelam para um processo mediado de leitura, em sessões coletivas, em apresentações teatrais, entre outras ações, que são promovidas para colocar sob controle um ambiente que não deve, nem de longe, comportar qualquer atributo que possa ir na contramão do objetivo operacional de fabricar assíduos leitores e, ao mesmo tempo, cativar consumidores de livros.

Nesse sentido, observa-se um esforço empreendido em modificar a arquitetura destes espaços tornando-os mais coloridos, alegres, acolhedores. Diversificam-se as estratégias para constituir experiências prazerosas, assemelhadas àquelas vividas em frente à televisão ou diante de monitores de computador. Mesmo com todas as modificações contemporâneas, as bibliotecas dão visibilidade à leitura, como uma prática naturalizada e desejável a todos os sujeitos, em qualquer circunstância.

Este artigo resulta de uma pesquisa mais ampla que desenvolvi no mestrado, cujo objetivo era analisar os significados de leitura produzidos nas práticas da biblioteca comunitária *Ilê Ará*,³ localizada em uma região periférica da cidade de Porto Alegre. Nessa experiência, examinei as diversas ações da biblioteca direcionadas à comunidade do Morro da Cruz. Interessava-me, de modo especial, examinar como essa biblioteca organiza ações para a formação de sujeitos leitores e como os discursos que ali circulam se vinculam a outros – midiáticos, cotidianos, de instituições governamentais e não governamentais, por exemplo – constituindo e posicionando os sujeitos leitores e não-leitores.

Tomando este contexto no qual a leitura é amplamente valorizada e difundida, meu objetivo, neste artigo, é discutir como a profusão de formas, estilos e gêneros textuais, articulados a outras práticas – teatrais, poéticas, celebrativas – responde a um “imperativo do prazer” e transforma as relações e os locais dedicados à promoção da leitura.

² Exemplificando alguns destes programas e ações governamentais que versam sobre questões envolvendo a temática da leitura, destaque: *Plano Nacional do Livro e da Leitura* (PNLL), *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), *Câmara Brasileira do Livro* (CBL), *Pró-Letramento*, *Bienal do Livro* e o prêmio *VivaLeitura*. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.html>. Acesso em set/2010.

³ Esta biblioteca é o resultado de um dos projetos incentivados pelo Instituto Leonardo Murialdo (ILEM), com apoio financeiro e parceria do Instituto C&A (IC&A), uma entidade sem fins lucrativos, ligada ao grupo C&A, procurando manter projetos e ações que visem promover e qualificar o processo de educação de crianças e adolescentes no Brasil. Para atingir essas intenções, tem concedido apoio técnico e financeiro a programas e projetos sociais (promovidos por diversas instituições). O instituto articula-se de forma indireta à promoção de programas e projetos sociais de terceiros, condicionando o apoio financeiro ao critério de que as ações/projetos estejam situadas em cidades ou regiões metropolitanas onde a empresa C&A esteja em funcionamento. Esta condição liga-se ao fato de que a empresa recruta funcionários como voluntários para acompanhamento das ações e, no caso dos projetos de biblioteca, eles atuam diretamente, como mediadores de leitura.

Organizando o espaço, selecionando leituras, promovendo ações para cativar leitores

Na busca de tornar a leitura um ato prazeroso a própria organização do espaço físico é tida como algo fundamental. Passo a descrever, então, algumas estratégias adotadas para assegurar experiências prazerosas de leitura.

Muitas bibliotecas⁴ contam, na atualidade, com distintos ambientes: estantes ao alcance dos leitores de diferentes idades, organizadas de modo a dar visibilidade a certas obras consideradas importantes; ambientes decorados com cortinas com diferentes texturas e grafismos, tapetes, mantas coloridas, poltronas, *puffs*, almofadas, cores intensas nas paredes. Tal aspecto dilui, de certa forma, a rigidez e a formalidade diante dos livros, proporcionando uma sensação agradável e aconchegante e distanciando-se das imagens mais comuns de bibliotecas até algumas décadas atrás – em cores sóbrias e uniformemente pintadas.

As atividades da biblioteca comunitária descrita neste artigo foram iniciadas com a utilização de um recurso incomum: a circulação de “malas de leitura”. Essas “malas” contendo livros, revistas, gibis, circulam entre as casas do bairro e tinham três funções principais: a primeira, destinada à divulgação da biblioteca e dentro da comunidade; a segunda, para afirmar as ações de promoção da leitura; e, a terceira, para atrair a participação dos moradores ao local, à medida que estes estão sendo “convocados” a circularem pelo espaço quando precisam preencher os cadastros e devolver as malas que receberam.

As malas eram encaminhadas às famílias, permanecendo por um período determinado e, no momento da devolução, confirma-se o cadastro daqueles que desejavam manter o vínculo. O projeto iniciou com três malas de circulação, hoje conta com sete. Ao que parece, esta é uma das estratégias utilizadas para levar a leitura até o potencial leitor, e, para que ela seja convidativa, as obras são adequadas ao que se entende ser a composição de cada família (cujas informações são sistematizadas a partir de variadas estratégias de informação).

A diferenciação no conteúdo da mala de leitura me faz pensar no que diz Veiga-Neto (2003) acerca do poder: na perspectiva foucaultiana, o poder opera criando sistemas de diferenciações que permitem agir sobre a ação dos outros e, nesse caso, as diferenciações relacionam-se às habilidades, aos gostos e preferências dos potenciais leitores. Conhecer, portanto, o “perfil” dessas famílias é condição fundamental para adequar a mala de leitura e para que ela cumpra sua função de motivar o ato de ler.

Nas análises que desenvolvi, estas práticas podem ser entendidas como formas produtivas de motivar a leitura e de despertar esse desejo também naqueles que dificilmente se dirigiam à biblioteca para ler, mas que, nesse contexto, podem ser conquistados pelos efeitos desta política.

Após a circulação das primeiras malas, intensificaram-se os serviços de empréstimo dos materiais disponíveis no acervo, bem como as atividades de mediação de leitura. Essa atividade, geralmente realizada pelos mediadores de leitura, desenvolve-se a partir da leitura de um livro, conto, crônica ou poesia para pequenos grupos de crianças, jovens ou adultos, e geralmente ocorre com a apresentação da obra, a leitura da história, a observação das ilustrações, e abre-se, ao final, espaço para comentários e percepções. Nessas mediações de leitura procura-se colocar o grupo selecionado em contato com textos de autores clássicos e reconhecidos nacional ou internacionalmente.

Outra estratégia adotada pela referida biblioteca é o atendimento de senhoras e adultos, três vezes por semana, para aulas de alfabetização. Nas aulas que tive a oportunidade de acompanhar, os temas relacionavam-se ao cotidiano, sendo elaborados previamente, pela educadora voluntária,

⁴ Embora a biblioteca, objeto de minhas investigações, tenha sido nomeada na primeira parte do artigo, ao longo do texto optei por utilizar o termo biblioteca comunitária ou apenas biblioteca para referir-me a este espaço. Faço esta opção embasada nos escritos de Silveira (2001) ao ponderar que tal cenário configura-se motivado por um discurso mais amplo que busca instituir a leitura como uma prática prazerosa. Partindo dessa concepção, entendo que certas marcas, aspectos, formas de organização, distribuição de ambientes internos, mobiliário, práticas cotidianas, rituais, assemelham-se a imagem de outras tantas bibliotecas não estando restritas apenas a esta que analisei.

alguns exercícios didáticos, valendo-se de estratégias, como jogos, montagem de listas de compras, trabalhos artesanais utilizando nomes próprios, leituras de bulas de remédios, receitas de culinária, entre outras. Observa-se, assim, que a biblioteca se torna espaço de leituras diversificadas, e não apenas daquelas cujo suporte é o livro.

Na tentativa de atingir um maior número de pessoas, organizam-se também atividades que articulam leitura e arte: realizam-se, por exemplo, encontros literários, saraus poéticos, “café com letras” e conversas com autores de obras conhecidas. E para dar mais ênfase a esses momentos, os organizadores trazem autores “consagrados” até a biblioteca para conversar com a comunidade, o que se torna, via de regra, um importante acontecimento, mobilizando alguns meios de comunicação.

Diante de todas essas ações desenvolvidas, percebe-se que as pessoas que frequentam essa biblioteca comunitária encontram não apenas livros e textos, como também um ambiente que se expande, se diversifica, para estabelecer elos com os potenciais e assíduos leitores. Além disso, organizam-se momentos de aprendizagem de certas artes – tal como o grafite, a tapeçaria, a pintura. A busca pela biblioteca implica, em alguns casos, em busca de informação atualizada: não é raro ver alguns senhores dirigindo-se à biblioteca para ler os jornais diários, ou senhoras pesquisando receitas culinárias, ou estudantes buscando suporte para suas pesquisas escolares e temas de casa.

Nas análises que desenvolvi, esse conjunto de práticas pode ser entendido como uma produtiva maneira de motivar aqueles que dificilmente se dirigiriam à biblioteca para ler, mas que, nesse contexto, podem ser envolvidos pelos efeitos desta rede mais ampla de práticas.

Olhando para práticas e significados de leitura em diferentes tempos e contextos

Para falar de práticas de leitura é indispensável considerar o modo como nos tornamos, historicamente, uma sociedade que valoriza o livro e a leitura. Nesse sentido, Chartier (1994) afirma que os significados de leitura estão focados também nos processos de produção e de transformação do texto escrito, com seus diferentes formatos, suportes e gêneros. Para ele, ao falar em leitura é necessário inscrever esta prática em uma história de longa duração.

Ao tratar das mudanças históricas na prática de leitura e no livro, o autor distingue dois níveis de análise: o primeiro diz respeito às revoluções da técnica de reprodução dos textos e o segundo relaciona-se às transformações na forma e no estilo de leitura. Destaco, da ampla discussão feita por ele, certos aspectos que considero fundamentais para entender alguns sentidos contemporâneos de leitura.

Em relação à técnica, Chartier (1994) registra que o livro não surge com a invenção de Gutenberg, uma vez que, antes da invenção da imprensa, ele já possuía certas estruturas fundamentais – já era montado a partir de folhas dobradas, paginadas, reunidas em cadernos. Não se trata de uma ruptura com a forma anterior, pois “o livro impresso tem sido, até hoje, o herdeiro do manuscrito: quanto à organização em cadernos, à hierarquia dos formatos, do *libro da banco* ao *libellus*; quanto, também, aos subsídios à leitura: concordâncias, índices, sumários etc” (CHARTIER, 1994, p. 187).

A revolução da imprensa deve ser considerada fundamental quando se fala das possibilidades de disseminação do texto escrito, mas não a única forma possível para tal. Exemplificando tal afirmação, Chartier lembra a experiência de culturas orientais (chinesas, japonesas, coreanas) que, utilizando-se de caracteres móveis muito antes de Gutemberg, asseguram uma circulação em grande escala de textos impressos através da técnica de xilografia. E mesmo nas sociedades ocidentais, a adoção do livro impresso como forma de reprodução de textos escritos não foi unânime, por razões variadas.

O segundo nível de análise que o autor considera crucial na história da leitura se relaciona à forma e ao estilo de tal prática. No que tange à forma, ocorre uma grande transformação na expressão física e corporal do ato de ler: trata-se da passagem de uma leitura oralizada para uma leitura silenciosa e visual. A leitura oralizada já era uma convenção cultural na antiguidade, na qual

se associavam o texto e a voz, a declamação e a escuta do texto. Naquele contexto, ler em voz alta tinha uma função pedagógica, na qual os jovens podiam exibir seu domínio da retórica e também funções literárias, pois era assim que os autores podiam colocar suas produções em circulação. Em especial os autores de peças teatrais resistiam a escrever seus textos por entender que desse modo eles seriam privados de sua vida (CHARTIER, 2002).

No que tange ao estilo de leitura, o mesmo autor afirma que ocorre, na segunda metade do século XVIII, uma mudança de um estilo intensivo para outro, extensivo, e isso tem relação com a circulação mais ampla de texto escrito, proporcionada pela imprensa. Ele explica que “o leitor *intensivo* é confrontado com um *corpus* limitado e fechado de textos lidos e relidos, memorizados e recitados, ouvidos e sabidos de cor, transmitidos de geração a geração” (CHARTIER, 2002, p. 189). O leitor intensivo tinha acesso restrito ao material disponível para leitura e suas fontes principais eram os escritos religiosos. Em outra direção situa-se a leitura extensiva, que ocorre em variados impressos, em suportes distintos e caracteriza-se como uma leitura ágil, ávida e, por ser retirada do âmbito sagrado (fechado), possibilita a crítica e a dúvida sobre a “verdade” do texto. Pode-se dizer que as bibliotecas contemporâneas são a expressão de um modo extensivo de leitura – é cada vez mais evidente que se deseja um leitor ávido, ágil, capaz de interagir com o texto e transformá-lo, dar-lhe sentidos variáveis, conferir-lhe utilidade, entre outros aspectos.

Mas a atualidade não é marcada apenas pelo estilo extensivo de leitura, também se registram práticas intensivas, especialmente em textos religiosos, poéticos e, ainda, na leitura popular de cordel, baseada na memorização, na leitura oralizada e na declamação. De todo modo, observa-se uma sensível ampliação da produção de livros, jornais, revistas, folhetos, encartes, e surgem diferentes e atrativos formatos para obras, emergem diferentes grupos dedicados à expansão da leitura: sociedades de leitura, clubes do livro, bibliotecas populares, comunitárias, volantes, e tudo isso possibilita uma visibilidade do ato de ler, naturalizando-o como prática desejável, cotidiana, constante, urgente.

Ao que parece, também o surgimento das formas virtuais de texto escrito – com seu potencial interativo, hipertextual, multimidiático – afeta nossas maneiras de produzir, fazer circular, consumir e dar sentido aos textos e a nós mesmos, como leitores. Investigar o efeito dessas práticas de leitura e escrita virtuais é certamente instigante. Mas Chartier (2002) insiste na importância de pensarmos na potencialidade das práticas de leitura que têm por suporte o livro. Para ele, a biblioteca deve ser lugar de conhecimento e de análise da cultura escrita nas formas que foram e que ainda são, majoritariamente, praticadas. “Mais do que nunca, talvez, uma das tarefas essenciais das grandes bibliotecas seja coletar, proteger, recensear (...) tornar acessível a ordem dos livros que continua sendo a nossa e foi a dos homens e das mulheres que lêem desde os primeiros séculos da era cristã” (CHARTIER, 2002, p. 196).

É importante registrar ainda, como faz o autor, que dentro desta aparente cultura compartilhada existe uma multiplicidade de práticas de leitura e de formas de consumo e comercialização de textos impressos. Por essa razão é relevante levar em conta o tempo, o local e a forma como tais práticas se realizam, desenvolvendo pesquisas situadas em contextos específicos, como a que realizei na biblioteca comunitária.

Frente a tais considerações, penso que as formas do texto e o suporte importam na construção de sentido, mas, como afirma Chartier (2001, p. 31), “não é menos importante o papel do leitor nesse ato de produção cultural”. E não se trata de um leitor abstrato, aquele sujeito que domina certas capacidades de decifrar um texto escrito, mas de leitores vinculados a certas práticas específicas e a determinados grupos nos quais se constituem como tal.

Qualquer leitor pertence a uma comunidade de interpretação e se define em relação às capacidades de leitura; entre os analfabetos e os leitores virtuosos há todo um leque de capacidades que deve ser reconstituído para entender o ponto de partida de uma comunidade de leitura. (CHARTIER, 2001, p. 32).

As práticas de leitura cotidianas são inumeráveis e para analisá-las é preciso buscar as condições compartilhadas a partir das quais os leitores se situam e dão sentido ao ato de ler. Tal atitude de pesquisa possibilita mostrar ainda que o mundo da leitura não é feito apenas de códigos, de estatísticas, ou de hierarquias entre bons e maus leitores, mas de diferentes experiências, individuais e compartilhadas, frente ao texto.

A leitura – e a definição de quem é leitor – sustenta-se, de modo geral, num conjunto de discursos (por vezes ambíguos) que operam para fixar verdades, definindo condutas desejáveis de leitura, ou seja, determinando o que se lê, de que forma se lê ou o que não deve ser lido.

Assim sendo, somos posicionados, em certas circunstâncias, como bons leitores quando desenvolvemos práticas desejáveis de leitura, quando somos aptos a ler as diversas linguagens do dia a dia e a comunicar-nos e expressar-nos em diferentes instâncias, quando somos capazes de “estimular nosso raciocínio” e capazes de discernir e de fazer “boas” escolhas, reconhecendo e exercendo nossos direitos enquanto cidadãos. Em outros contextos, somos tidos como “não leitores”, ou seja, como sujeitos que leem muito pouco, que não leem quantidades desejáveis de livros, incapazes de realizar leituras de textos longos, de localizar e relacionar mais de uma informação, comparar dados, identificar fontes.

Imperativo do prazer definindo práticas contemporâneas de leitura

Ao que parece, mesmo quando se amplia o espectro para pensar a leitura inserida no cotidiano, o que efetivamente se leva em conta ao classificar os sujeitos como leitores ou não-leitores é a leitura literária, clássica, técnica, erudita, acadêmica. Poderíamos indagar: quais os efeitos desse entendimento restrito de leitura? Poderíamos dizer que as práticas pedagógicas, que posicionam o ato de ler como hábito articulado a um tipo de leitura, produzem e ressignificam oposições binárias estabelecidas tradicionalmente entre “culto” e “o popular”, sendo o primeiro termo tomado como referência para nomear e posicionar aquilo que se atribui ao segundo termo e que se considera inculto.

Chartier (2001) lembra que a leitura sempre foi uma prática sobre a qual se impõe uma autoridade – a de quem define as normas de escrita, daqueles que ensinam como se deve ler, o que se deve ler, em diferentes camadas sociais. Mas, em discursos contemporâneos sobre a leitura, o centro das atenções parece ser o leitor, suas experiências, suas preferências, seu conforto, seu gosto e o prazer que ele deveria encontrar no ato de ler.

É possível tirar prazer do que lemos por necessidade, da mesma forma que ler por prazer pode tornar-se uma necessidade em nossas vidas. Aprendemos com as leituras prazerosas, descompromissadas, escolhidas ao sabor do desejo, sem preocupação em buscar informações, em responder perguntas (PRAZER EM LER, 2006, p. 21-22).

O excerto acima, que compõe um documento norteador das ações da biblioteca comunitária na qual desenvolvi esta pesquisa, é um exemplo das múltiplas formas pelas quais o prazer na leitura é tomado como uma necessidade, uma condição, uma urgência nas práticas da biblioteca.

Na biblioteca comunitária presenciei diferentes ações voltadas para desenvolver o gosto dos leitores e, em função disso, também observei diferentes dispositivos em ação para entender “quem é” o leitor, sondar seu estilo, suas preferências e assim traçar um “mapa” de textos de seu agrado. Assim, é possível dizer que ocorreu uma importante mudança na atitude em relação aos leitores: adquiriu força um discurso que institui como imperativo o prazer pela leitura, prazer que só pode ser “oferecido” à medida que a biblioteca dispõe de um acervo diversificado e conhece os “seus usuários”. Um apelo ao gosto, à sedução, à sensibilidade, ao incentivo está presente em publicações, documentos, peças publicitárias da mídia, entre outros materiais que reafirmam a leitura como mola propulsora do refinamento dos costumes, da autonomia, da cidadania.

Especificamente na biblioteca comunitária que analisei pude ver como as ações se expandem em muitas direções: ela abriu suas portas, estendeu seus limites para o pátio, para as salas de aula das escolas da vizinhança, para as casas das famílias, através da “mala de leitura”; para os espaços públicos, em momentos específicos de encontro com a comunidade, tal como os saraus de poesia. Como símbolo visível desse movimento, em direção ao leitor, lembro-me da primeira imagem que vi da biblioteca: ela era cercada por um grande muro e, aos poucos, foi sendo reformada e o muro cedeu lugar a uma cerca gradeada, com um grande portão que permanece sempre aberto. Além disso, suas paredes revestiram-se de grafites, marcas de culturas juvenis que circulam nesse ambiente.

As modificações no ambiente foram marcantes na estruturação da biblioteca comunitária. Importante destacar os dois anos em que frequentei essa biblioteca, ela passou por duas reformas propostas especialmente para tornar o espaço mais atrativo. Além disso, observei no dia a dia da biblioteca uma infinidade de propostas que visam envolver os leitores – leituras mediadas, atividades de colagem, pintura, montagem de objetos a partir de uma obra selecionada e lida.

Ao que parece, a convocação à leitura prazerosa evidencia-se na organização do espaço dedicado às ações de leitura: os suportes são múltiplos e o leitor deve demonstrar que saboreia as histórias através de práticas oralizadas, teatrais, ou traduzidas em gestos concretos como plantios de mudas, produção de desenhos, pinturas, gravuras, colagens. Mas tal prazer também é proporcionado por um conjunto de adereços para assegurar um ambiente acolhedor, tais como as estantes claras, os sofás macios, as cortinas coloridas, dispostas para diminuir a luminosidade, além das pinturas temáticas, desenhos de crianças espalhadas pelas paredes, tornando o ambiente mais familiar e interativo.

Para estimular a leitura desde cedo, algumas atividades são realizadas com as crianças da creche, que se localiza em frente à biblioteca comunitária. E tais momentos são organizados não apenas a partir do livro, mas através da leitura também se promovem apresentações teatrais, interações com música, entre outros recursos.

De acordo com Silveira (2001, p.112),

promover a leitura, formar o leitor (‘competente’, em alguns discursos), incentivar o hábito de ler, criar/despertar o gosto pela leitura... são sintagmas que a partir do início dos anos de 1980 vão povoar praticamente todas as publicações pedagógicas que, de alguma maneira, abordem a questão da leitura [especialmente] na escola.

Conforme destaquei anteriormente, a biblioteca coloca em funcionamento diferentes mecanismos que lhe possibilitam conhecer os leitores para, assim, ofertar leituras que atendam os seus gostos. Esse espaço é atravessado por um desejo de produzir leitores competentes e, ao mesmo tempo, de agradar a um leitor-cliente cada vez menos interessado em longos tempos diante do livro para conhecer e para informar-se. Tudo isso tem a ver com as transformações, não apenas nos veículos e suportes do texto escrito – agora digital, virtual, multimidiático – como também nas profundas mudanças na sociedade contemporânea, identificada por Bauman (2008) como sociedade de consumidores. Essas experiências de leitura, mediadas pelo prazer, constituem novas relações com a escrita, outros desejos associados ao ato de ler, diferentes maneiras de nos tornarmos leitores.

Chartier (1999) enfatiza as modificações discursivas que posicionam sujeitos leitores e constituem suas práticas. Segundo o autor, em linhas gerais, tais modificações passaram pela “leitura regulada” intermediada pelos interesses da Igreja que procurava assegurar uma formação leitora individualizada, preocupada com o tipo de leitura, seleção do acervo, limitação do acesso a determinadas informações com fins de controle do que se lê, como se lê e quais suas finalidades.

A partir das mudanças no processo de produção de livros e periódicos (com formas mais industrializadas e com o surgimento de marcas editoriais) tornou-se praticamente impossível a supervisão da leitura, por parte dos clérigos. Soma-se a esses fatores o advento do Estado republicano, em que a leitura passou a ser prática escolar obrigatória, idealizando modelos de

referências culturais, nacionalidade, leituras a serem priorizadas sem as marcas ligadas diretamente à formação cristã, marcada por gestos padronizados, leitura coletiva, voltada para a obediência e a adesão. “Essa captura decorre de modo necessário da existência de um dispositivo estatal de controle e coerção para ensinar todos a ler” (CHARTIER, 1999, p. 587).

Entretanto, o modelo contemporâneo, que pode ser associado às práticas de leitura, não pretende abandonar a formação nem a informação, e se volta para aprendizagens de leitura mais “eficazes”, trabalhadas didaticamente e marcadas pela necessidade de vinculação entre leitura e prazer. Produzem-se, dessa forma, discursos consensuais que impelem aqueles que organizam e promovem a leitura a renovar suas práticas e reconhecer os diferentes interesses de seus leitores para, então, conduzir eficazes estratégias que os façam ler.

Algumas palavras finais

Quando decidi discutir as práticas da biblioteca, tomei contato com produções de autores que, na atualidade, têm questionado a projeção universalista da leitura (algo que se aprenderia e se faria de maneira mais ou menos homogênea). Numa perspectiva cultural, tal prática é pensada como produção que se vincula a diferentes condições históricas, culturais, sociais. Chartier (2001) afirma que as histórias que contamos sobre nós mesmos e nossas maneiras de ler estão relacionadas com os significados sociais de leitura (como uma prática universal da qual devemos nos apropriar inevitavelmente). A partir de tais representações aprendemos o que é “verdadeiramente” um leitor e somos incluídos/ nos incluímos (ou não) em grupos que, por sua vez, também não são homogêneos.

As considerações deste autor me fizeram pensar que, no contexto atual, as relações com a leitura são variáveis e muitas vezes imprevistas: leituras que se buscam ocasionalmente para, por exemplo, realizar uma tarefa escolar, ou aguardar alguém que participa de outra atividade na biblioteca; leituras que se realizam regularmente nos jornais diários; leituras feitas individualmente, em espaços reservados, e também aquelas que se procedem publicamente, em mediações, em apresentações teatrais.

Além disso, um leitor pode ser visto como aquele que “devora” livros – ainda tidos como fontes “estáveis” de um saber socialmente valorizado, mas um “bom” leitor também pode ser definido pelo tipo de livro que escolhe para ler, uma vez que as obras são valorizadas distintamente, em função do gênero, da autoria, da temática, etc. E um leitor pode ainda ser visto como o que lê revistas, gibis, bíblias, bulas de remédios, receitas culinárias, anúncios publicitários, partituras musicais. Sem falar que o termo “leitura” é também empregado de modos variáveis, para outras produções que não apenas os textos verbais – afinal hoje somos convocados a ser hábeis leitores de imagens, fotografias, placas, sinais, slogans, peças publicitárias, grafismos diversos inscritos em muros, em objetos e em corpos.

São várias as práticas de leitura, em razão de serem também variados os contextos em que ela se concretiza e as formas pelas quais se estabelece. No entanto, aprendemos a identificar leitura com texto escrito e, mais ainda, com a quantidade e qualidade dos livros que um leitor escolhe e efetivamente lê. E para que este leitor se torne assíduo, competente e disciplinado, impõe-se como condição que a leitura seja apresentada a ele como fonte de prazer.

Mesmo considerando, neste texto, os muitos investimentos feitos para tornar a leitura prazerosa, penso que aprender nem sempre significa gozo, uma vez que implica em inquietude, em busca, em esforço intelectual, em disciplina corporal. Se a leitura é vista apenas pelas lentes desse imperativo do prazer, todo o processo se reconfigura, e as práticas se mesclam a outras tantas, convertendo os tradicionais espaços silenciosos e fechados em verdadeiros “centros de lazer”, nos quais se oferece diversificadas programações e ambientes reconfortantes.

O que pude observar nos espaços desta biblioteca, e que vejo acontecer em outras tantas bibliotecas que conheço, é uma mescla de formatos, de suportes, de possibilidades de leitura, e tudo isso responde a urgência de formar cada vez mais leitores assíduos e competentes. Mas é

importante observar que a circulação nestes ambientes destinados à leitura produz muito mais do que atos de ler: no caso desta biblioteca, em particular, as pessoas que frequentam não buscam apenas leituras de textos verbais, como também espaços de encontro com outras pessoas da mesma comunidade, momentos de aprendizagem de certas artes – tal como o grafite, a tapeçaria, a pintura. Elas buscam também informação: não é raro ver alguns senhores dirigindo-se à biblioteca para ler os jornais diários, ou senhoras pesquisando receitas culinárias, ou ainda estudantes buscando suporte para suas pesquisas escolares e temas de casa. Elas encontram neste ambiente um lugar seguro para deixar os seus filhos enquanto saem para realizar algum trabalho.

Sobre as formas de utilização da palavra “leitura”, Pécora (2001) nos lembra que os variados usos propiciam “romper com a idéia monolítica e homogênea que se tem comumente do seu processo, dado como natural e espontâneo” (p. 14). O autor reconhece que o uso excessivo do termo pode tornar indistintas certas práticas de leitura que não são a mesma coisa – é inegável que a leitura de texto verbal se distingue da leitura de obras de arte, que por sua vez se distingue da observação de álbum de fotografias, ou ainda da “leitura do mundo”, ou seja, da problematização de um contexto social. No entanto, os usos plurais da palavra leitura deixam claro que não se pode mais pensar nela como algo invariável. Utilizar suportes variados, ler com frequência e ritmos diferentes, em locais específicos ou em salas de espera, em vias públicas, em bancos de ônibus, tudo isso pressupõe capacidades, interesses, motivações, possibilidades diferentes.

Nessa mesma direção, vale relembrar o que diz Chartier (2001, p. 242): “as leituras são sempre plurais, são elas que constroem de maneira diferente o sentido dos textos, mesmo se esses textos inscrevem no interior de si mesmos o sentido de que desejariam ver-se atribuídos”. Além da variedade de práticas de leitura e de interações que ocorrem no espaço das bibliotecas contemporâneas, pode-se destacar que as experiências de leitura mediadas pelo prazer constituem, inevitavelmente, novas relações com a escrita, outros desejos associados ao ato de ler, diferentes maneiras de nos tornarmos leitores.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. (Um debate entre). A leitura: uma prática Cultural. In: BOURDIEU, P.; BRESSON, F.; CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. 2ª ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, R. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 8, n. 21, p.185-199, 1994.

_____. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, M. (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesus Anaya Rosique, Daniel Goldina e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Os desafios da escrita. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. ano 3 n. 25, 2002.

COLOMER, T. *A formação do leitor literário*. São Paulo: Global, 2004.

PÉCORA, A. O campo das práticas da leitura segundo Chartier. In: BOURDIEU, P.; BRESSON, F.; CHARTIER, R. (Org.). *Práticas da leitura*. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

PETRUCCI, A. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.

PRAZER EM LER. 2006. Disponível em: <www.institutocea.org.br>. Acesso em: 05 nov. 2008.

MASSOLA, Gisele. *Significados de leitura e produção de identidades: um estudo de práticas da biblioteca comunitária Ilê Ará*. 2009. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

MASSOLA, G.; BONIN, I. T. A comodificação da leitura na sociedade de consumidores. In: COSTA, M. V. (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SILVEIRA, R. M. H. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO. Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

Recebido em: 26 de setembro de 2010.
Aprovado em: 18 de outubro de 2010.

LENDO HISTÓRIAS – UM ESTUDO SOBRE O RECONTO DE OBRAS DE LITERATURA INFANTIL POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

READING STORIES – A STUDY ABOUT THE RETELLING OF CHILDREN'S LITERATURE BY PRIMARY-SCHOOL STUDENTS

*Rosa Maria Hessel Silveira²
Iara Tatiana Bonin³*

RESUMO: Num contexto onde é consensual a aceitação da importância da literatura infantil na educação de crianças, situa-se o presente trabalho, cujo objetivo é discutir algumas dimensões do relato oral de livros de literatura infantil por crianças do ensino fundamental. A análise incide sobre episódios em que crianças do 4º ano, participantes de projeto de pesquisa mais amplo, apresentam, para seus colegas, diferentes livros que haviam lido individualmente. Observou-se que algumas crianças assumiam determinadas posturas corporais para apresentação do livro, inspiradas por experiências anteriores em sala de aula, assim como ancoravam o seu relato oral nas ilustrações por meio do uso da dêixis lingüística e dos gestos, manifestavam leituras pessoais do texto verbal e visual e, inicialmente desafiadas pela pesquisadora, apontavam relações de intertextualidade com outras leituras feitas em sala de aula. O estudo aponta a fecundidade da prática tanto como estratégia pedagógica quanto como estratégia de pesquisa para aprofundar conhecimentos sobre formas específicas de negociação de significados a partir da leitura de narrativas literárias.

PALAVRAS-CHAVE: Reconto. Literatura infantil. Leitura. Ensino fundamental.

ABSTRACT: In a context where accepting significance of children's literature in childhood education is common sense, the present paper aims at discussing some dimensions for primary-school children orally retell children's literature. The analysis focus on episodes where fourth-grade children, participating in a wider research project, retell different books for classmates. We have observed that some children, to present the book, assumed particular body positions inspired by prior experiences in classroom, and based their retelling on illustrations with the use of linguistic deixis and gestures, they provided personal readings for the verbal and visual text, and, previously challenged by the researcher, they pointed intertextuality relationships with other readings in classroom. The study shows the usefulness of the practice as teaching strategy and for further information about specific ways to negotiate meanings by reading literary narratives.

KEYWORDS: Retelling. Children's literature. Reading. Primary-school education.

¹ Texto produzido no contexto do Projeto de Pesquisa "Narrativas, diferenças e infância contemporânea", apoiado pelo CNPq, com Auxílio Pesquisa e Bolsa de Produtividade em Pesquisa, e realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ulbra.

² Doutora em Educação. Professora Adjunta da Ulbra e colaboradora convidada da UFRGS no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora do CNPq. E-mail: rosamhs@terra.com.br

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta da Ulbra, no Curso de Pedagogia e no Mestrado em Educação. E-mail: iara_bonin@yahoo.com.br

A literatura infantil – conforme se marca em sua própria adjetivação – guarda estreitas relações com o entendimento do que sejam a infância e a criança, tendo inclusive surgido em articulação com a própria “invenção” desse tempo da vida. E, dado que as crianças têm sido entendidas como sujeitos que devem ser preferencialmente educados na escola, tal literatura também tem estado, de diferentes formas, imbricada com a instituição escolar. Mesmo que, do ponto de vista da Crítica Literária e dos estudos literários, a literatura infantil tenha sido considerada uma forma literária menor – concepção que, de certa forma, ainda não foi eliminada - gradativamente as obras para crianças têm sido incorporadas às práticas escolares com distintas finalidades: ensinar sobre procedimentos e condutas desejáveis; divulgar informações de uma forma “leve” e prazerosa; complementar aprendizagens; desenvolver a criatividade, a imaginação, o gosto pela leitura, entre outras dimensões. Assim, nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, as obras para crianças não escondiam seu viés francamente pedagógico e formativo – os próprios prefácios e apresentações de tais obras realçam seu atendimento à moral vigente e suas preocupações educativas, possivelmente com um olhar no interlocutor adulto (professores, administradores escolares e pais), que viria a escolher obras para a leitura da criança. Mais recentemente – em transformação que, no Brasil, se processaria a partir dos anos de 1980 – a literatura infantil passou a ser encarregada de cumprir um outro papel: o de instrumento importante para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura das novas gerações. Silveira (2001) analisa detidamente como este discurso “renovador da leitura” foi se estabelecendo no panorama pedagógico brasileiro, por meio de tanto de obras dirigidas para o professor, quanto através de diretrizes curriculares e dos próprios catálogos das editoras, e nos apresenta sinteticamente a lógica que o preside:

Sendo de consenso que há uma crise de leitura, atribui-se à escola uma grande responsabilidade em sua produção, principalmente em função de suas práticas autoritárias, da imposição de leituras desinteressantes de cunho moralista-pedagógico e do desrespeito ao gosto dos estudantes. Já que não se questiona o valor intrínseco da leitura, a solução deve ser urgentemente buscada, com ênfase na própria escola. Delega-se, então, a esta a função maior de formadora de leitores, pelo estabelecimento do hábito de leitura (ou do gosto), cuja obtenção se dará pelo acesso à grande quantidade de livros, pela escolha de livros adequados (condizentes com os interesses presumidos e faixas etárias dos leitores, e elaborados numa dimensão denominada “emancipatória” ou “não-pedagógica”, pelo estabelecimento de estratégias de ensino convenientes. (SILVEIRA, 2001, p. 108-109).

Pois bem: ainda que tal discurso seja, atualmente – final da primeira década do século XXI – inquestionado, outras nuances na aliança literatura infantil e escola se apresentam. Assim é que alguns livros infantis (em alguns casos, com produção encomendada por editoras) vêm se adequando às orientações e normas nacionais pedagógicas, no que diz respeito à incorporação de temáticas – como exemplo temos os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, que ocasionaram uma avalanche de publicações, abordando a diversidade cultural, a sexualidade e o meio ambiente, tal como destaca Ferreira (2003).

Dentro desse panorama mais geral, a “diferença” passa a integrar o rol de assuntos preferencialmente abordados na literatura infantil, ainda que clássicos como *Patinho Feio*, de Andersen, já a tivessem tematizado, sem a pressão, no entanto, do atendimento a uma diretriz pedagógica. Livros sobre diferença – tanto vista de forma mais geral, como nas obras: *Viva a diferença*, de Ruth Rocha, ou *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr, até a abordagem particularizada de uma diferença, que pode ser étnica, de idade, de configuração corporal, de “deficiência”, de gênero e de orientação sexual, como *O menino que brincava de ser*, de Georgina Costa Martins (orientação sexual), *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox (velhice), *Samanta Gorducha vai ao baile das bruxas*, de Michael Twinn (configuração corporal), *Tibi e Joca*, de Cláudia Bisol (surdos), *O menino Nito*, de Sônia Rosa (gênero), *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém (etnia), entre dezenas de outros títulos; povoam as prateleiras de livrarias e as estantes de bibliotecas ou cantinhos de leitura de escolas de educação infantil e de ensino fundamental. Por vezes, a diferença é figurativizada

em peculiaridades que não têm correspondente no mundo real, como é o caso de *Os chifres de Filomena*, de David Small, cuja protagonista é uma menina que um dia acorda com inexplicáveis chifres e passa a exibi-los em diversos locais, convivendo com reações também variadas dos outros personagens a esta mudança.

É preciso observar que a qualidade literária de tais obras é muito desigual. Assim, se algumas delas lançam mão de recursos estéticos variados, ora incorporando recursos humorísticos, ora construindo uma trama inusitada, fugindo à estereotipia e ao clichê, outras assumem, de modo explícito, um teor pedagógico, ensinando a reconhecer certos indicadores da diferença para, supostamente, incentivar atitudes respeitadas em relação aos outros e suas características e atributos. Frequentemente, incidem numa retórica pacificadora, (quase) inverossímil, quando não francamente esquemática. De todo modo, assumindo ou não um viés explicitamente pedagógico, deve-se reconhecer que os livros infantis produzem e colocam em circulação representações, imagens, atributos positivos e/ou negativos na caracterização de sujeitos e, deste modo, também ensinam.

É neste contexto de valorização tanto da literatura infantil quanto das temáticas concernentes à diferença, que se situa o projeto “Literatura, diferenças e infância contemporânea”, ao qual pertence o presente estudo. No texto que ora apresentamos, nosso objetivo é discutir algumas dimensões do reconto oral de livros de literatura infantil que abordam diferenças, feito por crianças do ensino fundamental. A análise incide sobre episódios em que alunos do 4º ano do ensino fundamental (antiga 3ª série) de uma das escolas envolvidas no projeto, apresentam, para seus colegas, diferentes livros que haviam lido individualmente. De um registro de 12 recontos feitos numa mesma sessão, selecionamos três e, a partir deles, discutiremos esse tipo de retextualização.

Para entender algumas características do episódio, é oportuno descrever brevemente os procedimentos da pesquisa, na etapa do trabalho em sala de aula. De um acervo de cerca de 400 títulos para crianças que, de uma forma narrativa ou expositiva, focalizam a diferença, selecionamos de 8 a 10 livros para serem explorados em sessões de trabalho realizadas em sala de aula no período regular, com a presença da professora regente, em escolas de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre. Ocorreram 7 ou 8 sessões em cada escola, cada uma com uma temática específica e envolvendo a apresentação, pelos pesquisadores professores,⁴ de um ou dois livros relativos à tal “diferença”. Em cada sessão as crianças foram convidadas a participar de atividades variadas – envolvendo desenhos, produção de textos, colagem, montagem de histórias a partir de baralho de imagens etc. Para a penúltima sessão, optou-se por disponibilizar uma quantidade maior de títulos do acervo da pesquisa, para que cada aluno pudesse levar um livro para casa durante uma semana, com a recomendação de que o trouxesse no último encontro e falasse sobre “seu” livro para os colegas. Essa atividade de reconto foi registrada em vídeo e transcrita na íntegra, observando-se as falas das crianças, os gestos e as expressões ao contar as histórias, bem como as interações estabelecidas entre as crianças no momento do reconto.

Algumas palavras mais são necessárias sobre a questão do “reconto” de histórias. Podemos considerar que ele constitui uma espécie de “retextualização”, entendendo tal conceito como nomeador da passagem de um texto para outro em alguma medida similar, com troca ou não de modalidade (falada x escrita) (MARCUSCHI, 2001). O autor apresenta, em quadro específico, quatro possibilidades de retextualização (idem, p. 48), que seriam as passagens da fala para escrita, da fala para fala, da escrita para escrita e, finalmente, da escrita para a fala, sendo esta última exemplificada com a transposição de um texto escrito para exposição oral. Marcuschi (2001) aponta o caráter

⁴ Optamos por realizar a pesquisa com as crianças em sala de aula, em sessões previamente combinadas com a professora regente, por entendermos que isso nos garantiria acesso mais fácil aos alunos e uma interação mais rica. Todas as crianças sabiam que se tratava de uma pesquisa, seus pais ou responsáveis assinaram termos de consentimento esclarecido, e, basicamente, a preocupação dos professores pesquisadores foi a de garantir liberdade de manifestação e interpretação a cada uma delas. Entretanto, para que os trabalhos fossem produtivos e organizados, os pesquisadores também encarnaram o papel de professores que dirigiam as atividades.

altamente rotineiro de algumas dessas atividades, mas também pontua sua diversificação. Embora o foco da citada obra seja a retextualização que se efetua do oral para o escrito, algumas observações trazidas podem ser levadas em conta na análise que efetuares dos recontos; assim, Marcuschi (2001) sublinha a importância do que ele chama de “variáveis intervenientes” nas retextualizações: o propósito ou objetivo da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e, finalmente, os processos de formulação típicos de cada modalidade. Para a análise dos recontos das crianças, serão de maior relevância tanto o propósito ou objetivo da retextualização, quanto os processos de formulação típicos de cada modalidade (oral/ escrita) e voltaremos a essas dimensões na conclusão do artigo. Por ora, basta marcar que entendemos o relato de histórias como uma espécie de retextualização em que, a partir da leitura do texto verbal e do texto imagético, as crianças os transformavam em outro tipo de texto – um texto oral – valendo-se das ilustrações e, eventualmente, do apoio de alguns elementos do texto escrito.

As obras recontadas, no recorte que fizemos, foram *Um porquinho diferente*, de Sílvia Regina Delázari Ferreira, *Asas*, de Fernando Albagli e *Igor, o passarinho que não sabia cantar*, de Satoshi Kitamura. Passemos brevemente para uma síntese de cada uma delas.

Um porquinho diferente é, das três obras, a que tem um matiz pedagógico e formativo mais evidente, o que se pode observar também pela quantidade de paratextos que abrange: caracterização da coleção, resumo da obra, passatempos para crianças, biografia de autora e ilustradora, dedicatória. Trata-se de uma narrativa em 3ª pessoa, que focaliza a história de um porquinho que se encontra em “crise existencial” por sempre ser tachado de porco (no sentido de sujo) e não ter oportunidade de mostrar que não é “porco”, mesmo sendo porco (espécie animal). Porcino, em conversa com seu psicólogo, queixa-se dessa sina, no que é esclarecido pelo profissional, no sentido de que ele estaria sofrendo com o preconceito dos outros bichos. Por expedientes da sorte, ele ajuda uma ovelha que, socorrida na própria casa de Porcino, se admira com a limpeza da casa deste e espalha a notícia para os outros animais. Porcino resolve fazer um jantar para os amigos, mas, enquanto sai, a raposa invejosa invade a sua casa, a desarruma e a suja com lama. Sem saber o que acontecera e como não teve tempo de limpar a casa antes de os convidados chegarem, Porcino só pode presenciar a decepção dos convidados, que se retiram enojados. Mas a ovelha que ele havia auxiliado conta-lhe sobre a armação da raposa e esta, convocada pelo delegado Leão Leilegal, acaba confessando o que fizera. O pequeno porco, então, consegue realizar o jantar num ambiente de muita limpeza e arrumação e tudo termina bem: “Ganhou amigos e viu tudo limpinho do jeito que sempre gostou”. O texto imagético, embora fuja aos estereótipos angelicais de personagens para crianças e apresente os personagens animais num traço colorido que simula desenhos infantis, “imperfeitos”, não chega a acrescentar muitos elementos novos ao texto escrito.

Já em *Asas*, o conflito narrativo se estabelece no dia em que Zeca, um menino negro, vê crescerem asas brancas em suas costas, para espanto e temor de sua mãe. Devidamente alado, Zeca sai a voar pela vila, causando alvoroço, aglomeração de pessoas e, inevitavelmente, fazendo aparecer o personagem vilão, no caso, o “homem da espingarda”, que tem a intenção de atirar no menino (“coisa do diabo”, a seu ver). Acossado por pedras que outros jogam nas suas asas, Zeca se direciona para a chaminé de uma fábrica, onde pousa, mas, desastrosamente, acaba por escorregar em seu interior, ficando com as asas totalmente negras. Descobre, então, que, com as asas negras, já pode voar com mais liberdade e, a partir daí, apenas precisa cuidar para não voar em dias de chuva, já que, com a água tirando a fuligem das asas, inevitavelmente seria caçado de novo. Quanto ao texto imagético, o ilustrador, trabalha com diferentes planos e imagens humanas de representação tradicional, acrescenta alguns elementos descritivos e simbólicos em relação ao texto escrito, como é o caso da pandorga e das pombas que voam no mesmo céu em que Zeca voa.

Igor, o passarinho que não sabia cantar, em consonância com seu título, nos traz a história de Igor, um passarinho que, ao contrário de todos os outros, era desafinado, isso provoca riso dos companheiros e consternação no próprio personagem, o qual busca fazer aulas de canto sem sucesso

e fica entristecido pois pelo fato de ele gostar de música, via em todos os lugares grupos cantando ou tocando, mas não conseguia fazê-lo. Resolve fugir deste mundo cantante e chega a um deserto silencioso, onde pousa numa pedra em que passa a construir um ninho. Ao cair da tarde, por ver que não havia ninguém que pudesse lhe reprovar o canto, solta a voz, ocasião em que o rochedo onde fizera o seu ninho começa a se mexer, revelando ser um grande pássaro, chamado Dodó. Pois Dodó elogia o canto de Igor: ambos fazem um dueto e saem mundo afora cantando. É possível observar que em muitas passagens do texto, há uso de um vocabulário um tanto sofisticado, possivelmente fora do horizonte de conhecimentos de crianças brasileiras de escolas públicas; assim, na página 6, fala-se em “metrônomo”, “diapasão”, “arpejos”, “vocalizações” etc. Em relação às outras duas obras, o projeto gráfico desse livro é bem mais sofisticado, incluindo texto sobreposto à imagem em diversas páginas e o uso de simbologia bastante complexa em cores e formas. Assim, para contrastar o canto afinado – formas monocromáticas definidas, como bolinhas vermelhas, verdes, faixas amarelas, vermelhas, verdes... que saem dos bicos dos pássaros “normais” – com as tentativas desafinadas de Igor, são utilizadas, para caracterizar estas últimas, formas sobrepostas e de formato irregular, com cores misturadas, saindo do bico deste último. Também a página dupla em que se apresentam as tentativas de Dona Gansa para ensinar Igor, cujo texto verbal resume-se a: “Bom, Igor, primeiro ouça,/ depois cante comigo...”/ “Um, dois, três. Um, dois, três./ Mantenha o ritmo, Igor...”/ “Mais devagar! Mais baixo!/ Preste atenção, Igor...”, apresenta uma profusão de cenas de ensino de Dona Gansa, com diferentes instrumentos, - seis, exatamente – e Igor como que mostrando, pela proliferação e saturação de imagens, o enorme esforço e trabalho pedagógico encetado.

Pois bem: ora de forma mais pedagógica, no caso da 1ª obra, onde há castigo explícito, esforço, pena, redenção e um final feliz, fechado, ora por meio de formas mais simbólicas de abordagem da diferença – com finais mais abertos – esses livros foram lidos, de forma independente pelas crianças do 4º ano fundamental, com idade entre 9 e 10 anos, e se tornaram tema de sua retextualização, cujos destinatários eram tanto a professora pesquisadora e a professora da classe, quanto os colegas, todos presentes no contexto de sala de aula. É importante assinalar que, dado o pequeno número de crianças da turma, a professora da classe os organizou sentados num semicírculo, sem as mesas, o que possibilitava que as crianças mostrassem os livros lidos para os colegas. Ainda para entender a dinâmica do reconto, é preciso lembrar que, inicialmente, a professora pesquisadora colocou o nome dos livros trabalhados em encontros anteriores, com toda a turma, na lousa, para que os alunos tivessem referências para a resposta a uma questão sistematicamente colocada. Após cada reconto, perguntava-se à turma se haviam identificado algum personagem, na nova história, que tinha algo em comum com algum personagem de histórias já lidas, o que se tornou uma espécie de jogo de intertextualidade que prendeu a atenção das crianças.

Analisando os recontos

Em relação à atividade proposta – o reconto da história lida - chama a atenção inicialmente o modo como as crianças acatam a proposição feita pelos pesquisadores, adequando-se ao contexto específico da sala de aula: tratando-se de uma atividade que envolvia toda a turma e se desenvolvia dentro de períodos temporais da aula, a narrativa de cada criança não poderia se estender em demasia. Ao que parece, esse aspecto é intrínseco à cultura escolar: as crianças aprendem a estabelecer interações de certo tipo, em um tempo determinado, conforme o que é proposto. Neste sentido, também as intervenções dos demais colegas eram negociadas, ou seja, a criança narradora buscava retomar o fluxo de seu reconto até o momento de dar um fecho a ele, talvez porque, ao participarem das sessões de pesquisa, tivessem se apropriado de um estilo de narrar, ou, mesmo, pelas experiências escolares anteriores envolvendo leitura de obras literárias.

Também é preciso apontar que, sendo o ambiente do reconto a sala de aula, uma das pesquisadoras cumpria a função de organizar as atividades, garantindo a palavra ao narrador do momento, direcionando a atenção dos alunos quando havia dispersão e, de certa forma, incentivando

o reconto através de marcadores conversacionais de assentimento e da repetição do que o narrador contava ou, ainda, por meio de perguntas que motivassem a progressão da narrativa. Não houve, entretanto, a preocupação em corrigir eventuais infidelidades do reconto das diferentes histórias e em questionar o acerto da leitura prévia do texto verbal.

Examinando as práticas de reconto, destaca-se, de modo geral, a ancoragem das narrativas no texto imagético. Embora não se tivesse estabelecido qualquer restrição a que fosse feita uma leitura em voz alta das obras, todas as crianças retextualizaram oralmente as histórias amparando-se quase que exclusivamente nas imagens, mesmo que tivessem lido previamente a história (supõe-se tal leitura, pela referência a alguns detalhes e uso de palavras mais específicas, só acessíveis pelo texto verbal). Tal aspecto mostra a centralidade das ilustrações em tal processo, devendo-se considerar também que os livros distribuídos podem ser avaliados todos como para leitor iniciante ou com alguma habilidade de leitura e, portanto, eram amplamente ilustrados. Dessa forma, nos recontos observados, a maioria das apresentações dos personagens, dos ambientes da história, da sucessão de acontecimentos (nem sempre fiéis ao texto original), era feita tomando a sequência imagética – às vezes saltando algumas imagens - como roteiro. Destaque-se um exemplo do reconto da obra *Um porquinho diferente*:

Ele reclama muito que todos achavam que ele era sujo sempre, como o macaco [a narradora vira a página do livro que está em seu colo, mostrando-a aos colegas]... como o macaco jogava tudo a sujeira no chão. Ele abre a boca para falar: “ô macaco, vai juntar essa sujeira”. Daí todo mundo: - “ô porco, não fala isso, o macaco é bem mais higiênico do que tu”.⁵

No momento em que ancoram a narrativa dos acontecimentos nas imagens, as crianças destacam alguns elementos das ilustrações que desejam que os colegas observem. E isso se dá, em especial, pelo uso recorrente de dêiticos – *aqui; aquilo; isto* - acompanhados do gesto de mostrar a página do livro aos colegas e apontar (com o dedo) o elemento em destaque. Neste sentido, mais uma vez elas demonstram uma apropriação de um elemento vivo da cultura escolar, em que é habitual que a professora chame a atenção dos alunos para registros na lousa por meio do uso dos dêiticos acompanhado pelo gesto de apontar. Por outro lado, as sessões anteriores do projeto, em que os/as pesquisadores apresentavam as histórias pela leitura de livros, mas mostravam regularmente as ilustrações, podem ter servido de modelo mais próximo para o desempenho da tarefa. Observa-se também que a ancoragem no texto imagético suscitou a enunciação de passagens com um teor descritivo e fez com que passagens não representadas nas ilustrações – ou que nelas estão secundarizadas – fossem omitidas ou, até, ocorressem mudanças no enredo.

O caso mais flagrante foi o do reconto de Verônica, que trouxe a história de Igor, o pássaro que não sabia cantar. O encontro de Igor com Dodó (uma referência a pássaro de espécie extinta⁶) tem um caráter insólito no livro – o pássaro Igor faz seu ninho num rochedo, “E de repente o rochedo se mexeu... //... e falou: “Que música maravilhosa! ”Não era um rochedo, era uma ave gigante!”. Entretanto, o engano do pássaro Igor em tomar o dorso da ave por uma pedra não foi percebido pela narradora, que só identifica o “novo” cantor na página seguinte, na sua aparência de pássaro e não “amontoado” como pedra. Vejamos o trecho.

⁵ Na transcrição das falas, tanto das crianças quanto da professora pesquisadora, optamos por uma transcrição ortográfica, sem relevo a peculiaridades da pronúncia. Também utilizamos sinais de pontuação que facilitassem a compreensão do texto falado. A escolha de palavras e a estruturação sintática foi estritamente respeitada. O nome das crianças também foi modificado para proteger seu anonimato.

⁶ Pode-se especular que esta foi uma forma de o autor homenagear o pássaro Dodô, nativo das Ilhas Maurício, que foi extinto há cerca de 200 anos pelos colonizadores; desenhos e descrições da época em que este existia dão conta de um som pouco melodioso que ele emitia, algo como doe-doe. Informações retiradas de <http://www.girafamania.com.br/montagem/6extincao.html>

Verônica: Daí aqui ele tentou cantar só que ele não conseguiu, ele só abriu a boca.

Pesquisadora: Ele só abriu a boca... E?

Verônica: Ele não vai aprender a cantar? (interferência de aluno interessado no desfecho da história)

Verônica: Ai ele... Ele viu um outro bicho cantando e disse: "você quer... Você quer fazer um par comigo pra me ensinar a cantar?" E ele falou: - É claro que sim.

Pesquisadora: Ah, ele encontrou um outro bicho.

Verônica: Mas... Daí aqui ele, "eu ensino você rapidinho". E aqui ele aprendeu a cantar. E aqui ele tá cantando com o bichinho.

Vale ressaltar, em outra linha, que, ao narrar a história oralmente, as crianças incorporam alguns elementos que não compõem o texto verbal mas que, de certa forma, as ilustrações suscitam, como se pode observar em um reconto anteriormente apresentado da obra *Um porquinho diferente*: "Ele abre a boca para falar: "ô macaco vai juntar essa sujeira". Daí todo mundo: - "ô porco, não fala isso, o macaco é bem mais higiênico do que tu".

Vê-se, assim, como ocorre um processo constante de negociação de sentidos e de recriação da história já identificado em outras investigações. Miretti (2004), em pesquisa realizada com crianças argentinas e a partir da inspiração da Semiótica Interpretativa de Umberto Eco, mostra as formas como se evidenciava que a interação texto-receptor não ocorre de modo linear na leitura de uma história. Ocorre, continuamente, a cooperação do leitor para a compreensão do texto e isso adquire relevo em especial no momento em que ocorre o reconto oral da história, pois é ele, leitor, quem estabelece a sequência de eventos, define a forma de contar, dá ênfase a certos elementos e busca reconstruir de alguma forma a arquitetura do texto original. Na atividade de reconto, cada pequeno leitor institui certas condições de inteligibilidade para a história contada, elegendo elementos para dar início à narrativa, para evidenciar qual a situação inicial e o nó narrativo, bem como para apresentar um desfecho.

Em outras palavras, é possível observar, na grande maioria dos recontos e, em especial, nos três recontos selecionados, que as macroestruturas narrativas se mantiveram, entendendo-se que

la macroestructura de un texto narrativo preserva las características del modo narrativo; así conllevará siempre una macroproposición que identifica al agente principal y describe el estado inicial, un conjunto de macroproposiciones que traducen un proceso dinámico, y una macroproposición que representa el estado final" (REIS; LOPES, 2002, p. 142).

Ainda que vários detalhes tenham sido alterados ou elididos no reconto, as crianças construíram uma narrativa oral capaz de dar um sentido à história. Também se pode inferir, nos destaques dos recontos, que a preocupação central das crianças não foi a repetição exata da história lida, mas uma contação coerente, amparada na memória e no conjunto de imagens disponíveis.

Um elemento interessante a destacar é a forma como as crianças estabelecem, no reconto oral, a situação inicial da narrativa, situando ali o protagonista. Vejamos alguns exemplos:

[o livro]Era sobre um passarinho. Ele não sabe cantar. E um dia ele viu um monte de amigo dele cantando (Reconto da obra "Igor, o passarinho que não sabia cantar")

Esse livro fala de um menino crioulo⁷ que ele tinha ganhado asas. Que ele tinha... Primeiro não tinha asas, daí ele acordou e tinha pontinha de asas nas costas dele...

[...] Daí ele caiu pra dentro da chaminé [vira a página] daí ele ficou com as asas da cor dele.

Pesquisadora: Da cor dele, que era que cor?

Camila: Que era... Negro, moreno. Isso. Daí agora ele conserva a cor das asas dele, daí ninguém vai achar estranho. (Reconto da obra "Asas")

⁷ A questão do uso do termo "crioulo", pela menina que recontou o livro *Asas* será adiante comentada.

É [a história] de um porquinho... Porcino o nome dele. Que ele é diferente porque todos os porcos tinham a cara suja [abre o livro e o vira para os colegas]. Ele ia sempre no psicólogo... (Reconto da obra "Um porquinho diferente")

Como relembra Reuter (2002, p. 41), as personagens assumem o papel essencial na organização das histórias, porque "permitem as ações, assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido". E o autor prossegue: "De certa forma, toda história é história de personagens. Aliás, isto é amplamente atestado pelos títulos dos livros e dos filmes ou pela maneira de resumilos por intermédio dos seus protagonistas". Ora: tanto no que diz respeito aos títulos (dois dos três livros, cujos recontos focalizamos, têm como título uma referência ao personagem central), quanto na importância do personagem nos recontos, comprovam-se as observações do autor. Assim, nos três exemplos o protagonista é mencionado como o foco da história e é identificado como parte de uma espécie (um passarinho, um menino, um porquinho), sendo, em seguida, marcado por algum aspecto distintivo (que não sabe cantar, que ganhou asas, que não tinha a cara suja). Tais características estabelecem, de início, o nó narrativo, antecipando, de certo modo, o problema a ser solucionado na trama. No terceiro recorte acima apareceu, de maneira explícita, a ação de abrir o livro e mostrar aos colegas, que é recorrente em diferentes momentos dos recontos registrados na pesquisa. Mais uma vez se destaca a centralidade da imagem – neste caso, a ilustração em que a personagem aparece confere materialidade, expressividade, contornos ao protagonista e possibilita, de certo modo, "economizar palavras".

Vale comentar, do segundo recuento, a questão do uso de certas palavras, tais como "crioulo", "negro", "moreno", no contexto atual. Desde a invenção americana do "politicamente correto", relacionada a discursos multiculturais, pós-coloniais, pós-estruturalistas, todos com significados, objetivos e efeitos bastante diversos, o discurso da diversidade espalhou-se, regredindo maneiras de falar e interditando algumas formas de nomeação daqueles que estão posicionados na diferença (o que pressupõe uma relação assimétrica de poder). Na fala da criança, o uso inicial da palavra "crioulo" parece se ancorar na própria obra, Asas que adjetiva de "crioulinho" o protagonista. No entanto, ao definir a cor do protagonista, frente à interpelação da pesquisadora, a criança oscila entre as expressões "negro" e "moreno" - este último termo, que não aparece no livro, é, em algumas regiões brasileiras, uma forma eufemística de se referir a negro. Tal oscilação mostra que as disputas em torno da representação também se estabelecem desde cedo no ambiente escolar, no espaço da casa, nas relações diversas vividas pelas crianças.

Observa-se também que, ao recontar as histórias, as crianças agregam a elas alguns elementos do repertório cotidiano vinculados às suas próprias experiências. Um primeiro exemplo é extraído do recuento do livro *Igor...* Cujo enredo o protagonista não sabia cantar, tenta aprender mas não é bem sucedido. Ele encontra, então, orquestras de diferentes animais, cada uma delas regida por um maestro. Ao recontar esta passagem, a criança narra:

Verônica: Daí aqui depois ele viu... Ele viu a professora de ovelhinha...

Pesquisadora: De ovelhinha

Verônica: Aqui o professor de jacaré que era esse aqui... (...) ele toca também... Esse aqui também não sabia cantar e o professor jacaré tava ensinando ele.

Pesquisadora: Bah...

Verônica: E aqui... Aqui... Um monte de pinguim e aqui é o professor de pinguim.

Pesquisadora: Pinguim.

Outro exemplo, extraído do mesmo recuento, destaca o momento em que Igor constrói um ninho nas costas do pássaro Dodó.

Verônica: E aqui ele aprendeu a cantar e veio da escola dele cantando. E ele achou que aqui era o lugar dele dormir. Não era, era uma pedra gigante.

Pesquisadora: Aí ele foi pra uma pedra gigante. E aí, vamos lá.

Verônica: E tem... Tem que ter isso daqui pra ele poder dormir. Daí ele falou: “mas isso não é a minha pedra”. E foi procurar outra.

Pesquisadora: Aí ele foi procurar outra pedra.

Verônica: Daí ele achou a casa dele.

Nos dois destaques verifica-se que a criança “traduz” o acontecimento a partir de vivências e objetos que lhe são familiares – no primeiro caso, a regência do maestro é substituída pela docência – relembre-se que a posição corporal, em frente a um grupo, de um regente musical e de um docente é semelhante - e as ilustrações guardam uma expressiva semelhança com cenas escolares. No segundo caso, a criança substitui o termo “rochedo”, do texto verbal, por “pedra gigante” e, como já referimos anteriormente, não identificou que não se tratava de uma pedra e sim de um pássaro dormindo. O tom e a forma do desenho fazem pensar, pelo menos num primeiro momento, que se trata de algo como uma grande rocha.

A simplificação de certas cenas e a utilização de repertórios cotidianos foi também observada na pesquisa de Miretti (2004), a autora relata que as crianças utilizavam desses meios para narrar nomes de objetos comuns, substituindo elementos desconhecidos ou menos familiares. Em alguns casos, a cena era transportada para outro local – da praça para o pátio da escola, sem prejuízo da narrativa principal.

No mesmo estudo a autora observou que, nas narrações orais feitas por crianças, há uma reiteração de conectores (a conjunção *e*, por exemplo) bem como de indicadores espaço-temporais (tais como “então”, “depois”). Tal aspecto também se destaca nos recontos por nós examinados, em especial pelo uso dos conectores “daí” ou “aí”, que são, ao mesmo tempo, marcadores temporais e elementos coesivos. Tratando-se de uma retextualização que faz a passagem do escrito para o oral, também se observa o uso de certas marcas de oralidade, conforme exemplos a seguir, iniciando com o reconto da obra *Um porquinho diferente*:

Angela: Daí ele convidou todos os bichos da floresta para almoçar na casa dele. E a raposa invejosa e malandra... Ela viu que o porquinho ia sair pra chamar os convidados, [vira a página do livro] ela pegou e jogou lama por tudo, sujou tudo a casa. E como já estavam chegando eles, na festa, ele chegou... Daí todo mundo... Ele pensou assim: “como é que eu vou explicar pra eles que a minha casa tá toda suja se ela é limpa?”

Observa-se, no reconto acima – e em algumas outras passagens – o uso da topicalização, característica da língua falada, na sequência “a raposa... ela viu...” Conforme Ignacio (2007, p.1), a topicalização ocorre quando certos constituintes de uma oração, como o sujeito gramatical (assim como no último caso) são deslocados para a esquerda: “Numa sentença da língua falada, será ele [o tópico] quem irá iniciar a oração, de modo que se perceba que o interlocutor faz um pré-anúncio daquilo que vai proferir na sequência. É uma forma de se garantir a atenção do interlocutor para o tema sobre o qual se fala.” Na língua escrita, entretanto, este fenômeno não é bem aceito e pode-se dizer que nenhuma das obras lidas, ainda que tivessem um texto bastante simples, apresentavam esse tipo de construção, mantendo-se fiéis à construção letrada “sujeito-predicado”. Nesse sentido, é interessante registrar que as crianças tanto produziram sentenças com tópico-comentário (típicas da língua falada), como sentenças com sujeito-predicado, sem tópico, ora valendo-se do ato de apontar nas imagens sobre o que (ou quem) se estava falando (tornando desnecessária a enunciação do tópico), ora reproduzindo um padrão letrado que, provavelmente, corresponde à uma imagem de narrativas literárias escritas, forjada em seus anos de escolaridade e, mais proximamente, no contato com as leituras do projeto.

O segundo exemplo é extraído do reconto da obra *Igor, o passarinho que não sabia cantar* e ilustra simultaneamente a reiteração de conectores verbais e a incorporação, pelo narrador, da voz do personagem.

Verônica: Aqui ele [o protagonista] tá pensando “que que eu faço”?
Aqui ele foi... Aqui tava amanhecendo o dia. E ele: “mas será que eu vou conseguir cantar?” E aqui:
“Meu Deus, sou tão desafinado que não sei cantar”.

Em relação à enunciação da voz de personagens (ora falando, ora pensando), observa-se a frequência desse recurso no reconto das crianças, recurso que parece conferir maior dramaticidade às passagens e é bastante encontrado nas narrativas feitas por crianças. Correspondendo ao que tradicionalmente se nomeava como discurso direto ou discurso indireto, foi possível identificar várias formas – mais ou menos complexas – com que os narradores efetuaram tal incorporação. No recorte acima, vemos Verônica utilizando por três vezes uma espécie de discurso direto em que se expressa o pensamento do personagem; na primeira vez, há a utilização do verbo introdutório (“pensando”) e, nas demais, apenas a indicação do personagem. Observe-se que esta é uma forma tradicional de relatar/mostrar o discurso dos personagens: “esta expresión [discurso de los personajes] ha sido utilizada para referir los diferentes modos de (re)producción de los discursos supuestamente *pronunciados* por los personajes y de los *pensamientos* que configuran su vida interior” (REIS; LOPES, 2002, p. 201).

Assim, encontramos com frequência nos três recontos – às vezes em uma correspondência imprecisa com o texto original (há falas no texto original, mas elas são bastante diferentes das que a criança enuncia), às vezes inserido numa passagem que originalmente não tinha falas – o discurso dos personagens, conferindo dramaticidade aos sentimentos dos personagens e aos acontecimentos das tramas. Por vezes, tais inserções se fazem quase como na linguagem teatral, no que é chamado o “modo do *mostrar*”, referido por Reuter (2002, p.62), sem verbos introdutórios: *Mas.... daí aqui ele*: “Eu ensino você rapidinho” (Verônica); *Daí todo mundo*: “ô porco, não fala isso, o macaco é bem mais higiênico do que tu” (Ângela). Mais frequentemente, entretanto, as narradoras utilizam um verbo “dicendi” ou “sentiendi”, que anuncia uma mudança de nível discursivo (REIS; LOPES, 2002, p. 201); como referem os autores, este é o caso em que o personagem assume o estatuto de sujeito da enunciação: “su voz se autonomiza, desvaneciéndose concomitantemente la presencia del narrador”. Vejamos três exemplos: *Daí ele falou*: “mas isso não é a minha pedra” (Verônica); *Aí todo mundo disse*: “Oh, lá um negro com asas brancas” (Camila); [...] *ele pensou* assim “como é que vou explicar pra eles que a minha casa tá toda suja se ela é limpa?” (Ângela). Por fim, utilizando uma estratégia mais complexa – a do discurso indireto, temos algumas passagens de Ângela, que efetivamente se revelou a leitora mais voraz da aula, tendo lido quase todos os livros distribuídos aos colegas e, talvez pela maior experiência de leitura, tenha mais recursos de formulação narrativa: “O psicólogo Corujão, ele falou para ele que ele tava muito sozinho, que ele tinha que ajudar as pessoas pra ele ver como é que ele era muito higiênico”.

Em síntese, tal estratégia de presentificação da voz dos personagens de certa forma teatraliza a narrativa, aproximando-a de outras, como as das histórias em quadrinhos, numa forma escrita, dos desenhos animados e filmes em geral, na forma de imagem em movimento. A fala dos personagens parece convocar mais diretamente o público a uma resposta, na medida em que facilita a expressão de sentimentos e pensamentos dos primeiros tornando-os cúmplices da situação e também os ouvintes.

Neste sentido, deve-se registrar outro aspecto relevante que emergiu na análise dos recontos orais: é a interação estabelecida com as demais crianças e, em alguns casos, a incorporação de elementos sugeridos e antecipados por elas na sequência da história contada. No primeiro exemplo, a criança reconta a obra *Asas*:

Camila: Esse livro fala de um menino crioulo que ele tinha ganhado asas.

Pesquisadora: Sim.

Camila: Que ele tinha... Primeiro não tinha asas, daí ele acordou e tinha pontinha de asas nas costas dele [procura a página do livro e mostra aos colegas].

Aluno 2: Que nem da Filomena.

Pesquisadora: Olha, ele acha que é parecido com a Filomena.

Aluno 3: É.

Camila: Só que daí eram asas.
 Aluno 5: Ela acordou com chifres.
 Pesquisadora: Chifres. E esse acorda com asas.
 Camila: É, daí ele não.. Ele descansou e daí ele pensou que as asas iam crescer, e não cresceu.
 Pesquisadora: uhum.
 Camila: Daí depois quando ele dormiu um pouquinho, ele acordou, daí ele viu que cresceu um pouco [mostra o livro].
 Pesquisadora: Ah, as asas...
 Camila: A mãe dele tinha ficado assustada [vira a página].
 Pesquisadora: A mãe dele tinha ficado o quê?
 Camila: Assustada [mostra o livro].
 Aluno 6: Tá cada vez mais crescendo.
 Aluno 7: Ih, agora..
 Camila: Agora ele ficou feliz, olha, ele ficou feliz quando ele acordou porque as asas estavam do tamanho que ele queria.
 Pesquisadora: Ah sim... Que que ele vai fazer com essas asas?
 Aluno 6: Vai voar.
 Camila: É, vai voar.

Vários colegas são envolvidos pela narrativa da situação inusitada, efetuando espontaneamente a comparação com o livro *Os chifres de Filomena*, um dos mais apreciados pela turma no trabalho conjunto, antecipando a ação e opinando sobre a trama. Inclusive, a invocação de Camila – “olha” – mostra como ela incorporou efetivamente o papel de narradora de uma história que só ela conhecia para o grupo de colegas.

No acompanhamento da história, a importância da visualidade é tão importante que, durante um relato, quando dois alunos conversavam à parte e a pesquisadora questiona – “Vocês estão acompanhando a história que a Camila...?”, um dos alunos responde: “A gente não está vendo...”

Vejamos um segundo exemplo, retirado do relato de *Um porquinho diferente*:

Pesquisadora: Que bicho é esse?
 Angela: O psicólogo Corujão, ele falou pra ele que ele tava muito sozinho, que ele tinha que ajudar as pessoas pra ele ver como é que ele era muito higiênico [vira a página do livro]. Daí a ovelhinha tinha perdido o sapatinho na... Na... Na...
 Aluno 1: Na ponte [olhando para a ilustração do livro].
 Angela: Na ponte. Daí ele foi ajudar. E como ela tava machucada ele levou pra casa dela [vira a página].
 Pesquisadora: Hum?
 Angela: Daí ele ficou bem admirada com a limpeza que era a casa dele [vira a página].
 Angela: Daí ela avisou pra todos os bichos da floresta. Daí ele convidou todos os bichos da floresta.
 Aluno 2: Ali [apontando para o livro].
 Angela: Daí ele convidou todos os bichos da floresta para almoçar na casa dele. E a raposa invejosa e malandra... Ela viu que o porquinho ia sair pra chamar os convidados, [vira a página] ela pegou e jogou lama por tudo, sujou tudo a casa. E como já estavam [vira a página] chegando eles, na festa, ele chegou daí todo mundo... Ele pensou assim: “como é que eu vou explicar pra eles que a minha casa tá toda suja, se ela é limpa?” Daí semanas depois [vira a página] ela... aA..
 Aluno 3: Raposa.
 Angela: A ovelha descobriu que a raposa tinha feito isso. Ela tava com medo de falar da raposa, daí a raposa ia vir pegar ela. [vira a página] Daí depois a raposa teve que confessar tudo pro... pro...
 Aluno 1: Pro porquinho...?
 Pesquisadora: Não sei...
 Angela.: Ai, pro... [hesitação].
 Aluno 2: Pro guarda...
 Aluno 3: Leão...
 Angela: Aquele... o... [procurando lembrar].
 Pesquisadora [lendo a página do livro]: Delegado Leão
 Angela: É. O delegado.

É interessante registrar algumas alterações que a pequena narradora imprime ao texto original. Efetivamente o nome do psicólogo era “Dr. Sabinaldo Coruja”, mas Ângela o transforma em Corujão; a expressão “muito higiênico” não está no texto escrito, mas é bem aplicada pela narradora, que parafraseia o que os animais dizem ao porco protagonista. No texto original, o porquinho saiu “em busca de flores para a mesa”; já Ângela narra que “o porquinho ia sair para chamar os convidados”, sem que tal modificação altere o desenrolar da trama central. Ao mesmo tempo, entretanto, esta aluna – de toda a turma – foi a que mais demonstrou a incorporação de certas peculiaridades do texto escrito – a adjetivação da raposa como “malandra”, a sujeira feita com “lama” – e se manteve mais fiel ao conflito central do enredo e ao desfecho. Ao ser questionada ao final da história pela pesquisadora – “E tu gostou da história?”⁸, Ângela de certa forma incorpora a voz escolar de que “histórias ensinam”: “Foi bem legal, bem divertida, pra ver como a gente não pode ficar arruinando a vida dos outros porque depois alguma outra pessoa pode descobrir e arruinar a nossa vida também”. E dois outros colegas complementam as “lições”: “E não sujar o meio ambiente...” e “Ô psora, o feitiço vira contra o feiticeiro”. Registre-se que a história não contém uma moral explícita, mas seu viés pedagógico inequívoco, aliado aos traços da cultura escolar, pela qual cedo as crianças aprendem que “textos usados na escola frequentemente ensinam alguma coisa”, possivelmente contribuiu para as respostas dos alunos. Entretanto, é preciso observar que, após o término de outras narrativas, mais lúdicas e menos pedagógicas, os narradores não enunciaram “lições”, mas apenas expressaram seu gosto pela leitura e fizeram comentários variados.

Últimas palavras

A partir da análise que realizamos, algumas reflexões podem ser ainda feitas. Retomando a dimensão da retextualização, Marcuschi (2002, p. 54-55) observa que, em qualquer de seus tipos, ganham relevância o propósito ou objetivo da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e, por final, os processos de formulação típicos de cada modalidade.

No caso que analisamos – em que crianças deveriam retextualizar uma narrativa, composta de texto escrito e texto imagético imbricados no objeto livro, em uma contação oral de histórias – o objetivo da atividade, dentro de uma situação dada e os processos de formulação da oralidade, fortemente apoiada nas imagens do livro, constituíram as dimensões mais evidentes de influência na tarefa. Pode-se dizer, assim, que o público a quem se direciona o relato exerceu um importante papel neste processo, cooperando com a releitura, sugerindo elementos, indagando, prevendo, antecipando e interagindo tanto com as imagens apresentadas quanto com o relato oral. Tal aspecto também possibilita observar como cada criança negocia significados e constrói a história, incorporando ou suprimindo elementos de acordo com a situação vivida nos atos de ler e recontar.

Ainda que narrassem uma história alheia (agindo como “transformadores” de um texto original), as crianças que participaram desse relato – em especial, as três analisadas – assumiram plenamente o papel de narradoras. Conforme Reuter relembra (2002, p. 64), em “todas as narrativas, o narrador, pelo próprio fato de contar, assume duas funções básicas: a *função narrativa* (ele conta e evoca um mundo) e a *função de direção* ou de controle (ele organiza a narrativa), na qual insere e alterna narração, descrições e falas das personagens”.

Apoiando-se nas imagens, atribuindo falas aos personagens, simplificando e às vezes modificando certas sequências narrativas, ora incorporando vocabulário e padrões linguísticos do texto verbal original, porém mais frequentemente traduzindo a trama numa modalidade falada e registro coloquial, as crianças contribuíram para a realização de uma roda de leitura produtiva, porque sua palavra não estava a serviço de uma mera tarefa escolar de reprodução ou de

⁸ Em se tratando de pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, a utilização do “tu” é corrente na fala, mas a flexão verbal prescrita pela concordância da gramática normativa soaria muito artificial na situação de interação.

atendimento a tarefas avaliativas. Não haveria nota ou avaliação objetiva – a recompensa, é possível supor, viria da adesão dos colegas e da sua apreciação em relação à história que cada aluno havia lido. É preciso registrar que se trata de uma escola de caráter beneficente da região metropolitana de Porto Alegre, que atende pessoas com muitas carências econômicas e, como instituição, também luta com dificuldades para aparelhar minimamente seu espaço escolar, incluindo a biblioteca, a qual pelo caráter da instituição, não vem se beneficiando de programas governamentais como o PNBE. Ou seja: não se trata de crianças que venham de lares povoados de livros de literatura infantil ou frequentem livrarias. A experiência narrativa, entretanto, assim como o trabalho regular – e apoiado pela professora de classe – com livros de literatura parece ter tornado especialmente significativo o momento de reconto das histórias.

Efetivamente, ao deixarmos de lado a dimensão puramente analítica das formas com que as crianças fizeram tal retextualização, podemos apontar para sua dimensão pedagógica. Consistindo em uma atividade relativamente simples, que exigia como material apenas livros diferenciados, uma disposição adequada do espaço de sala de aula e a manutenção dirigida de uma atmosfera organizada, porém estimulante, poderia se dizer que é uma estratégia viável de valorização da experiência literária. Trata-se de uma prática fecunda de socialização de leituras e de um caminho fértil para entendermos como as crianças interagem de forma significativa com livros de literatura infantil.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Livros infantis: uma estratégia editorial In: _____ (Org.). *Livros, catálogos, revistas e sites para o universo escolar*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006. p. 137-152.

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

IGNACIO, Edina Cristina de Sousa. *O fenômeno da topicalização na escrita do vestibular*. 5ª. Mostra Acadêmica UNIMEP, 23 a 25 de outubro de 2007. Disponível em: <www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/5mostra/backup/4/260.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

MIRETTI, Maria Luísa. *La literatura para niños y jóvenes: el análisis de la recepción de la recepción en producciones literarias*. Rosario: Homo Sapiens, 2004.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina. *Diccionario de Narratología*. Espanha: Ediciones Almar, 2002.

REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIVROS DE LITERATURA INFANTIL QUE SERVIRAM DE BASE AOS RECONTOS

ALBAGLI, Fernando. *Asas*. Rio de Janeiro: Zit Editora, 2009. Ilustrações de Bia Salgueiro.

FERREIRA, Sílvia Regina Delázari. *Um porquinho diferente*. Americana: Editora Adonis, 2005. Ilustrações de Patrícia A. Scalon de Almeida.

KITAMURA, Satoshi. *Igor: o passarinho que não sabia cantar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

Recebido em: 04 de novembro de 2010.

Aprovado em: 27 de novembro de 2010.

ESTRATÉGIAS DE COMPOSIÇÃO NA LITERATURA INFANTIL CONTEMPORÂNEA: A QUESTÃO DA DIFERENÇA¹

COMPOSITION STRATEGIES IN CONTEMPORARY CHILDREN'S FICTION: THE ISSUE OF DIFFERENCE

Edgar Roberto Kirchof²

RESUMO: A literatura para crianças tem sido marcada historicamente por intuítos pedagógicos e formadores, sendo que cada época constrói diferentes noções sobre o que considera o seu ideal de infância bem como sobre as pedagogias mais adequadas para se alcançar esse ideal. Nas últimas décadas, uma das temáticas mais debatidas no contexto das sociedades democráticas tem sido a “diferença”, o que vem repercutindo intensamente em livros infantis e no modo como se tem compreendido a infância contemporânea. Diante desse contexto, o artigo aqui proposto analisa um conjunto de livros recentes que tematizam a diferença, disponíveis em livrarias brasileiras. O corpus se limita a livros que caracterizam o protagonista a partir de alguma diferença representada de modo simbólico e/ou metafórico, a partir de personagens não-humanos: animais, objetos. O referencial teórico empregado situa-se no campo dos Estudos Culturais, embora as principais reflexões sejam realizadas com base no conceito de *mito*, conforme postulado por Roland Barthes. O principal argumento explorado é que existem duas linhas na abordagem da diferença por parte da literatura infanto-juvenil contemporânea: de um lado, muitos livros investem na construção de uma *mitologia* – no sentido barthesiano – em torno de uma concepção multiculturalista; de outro lado, alguns livros se aproximam de uma estética aberta e polissêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil. Diferença. Composição.

ABSTRACT: Literature for children has historically been under the educational and pedagogical principles and each historical period tends to build different notions about an ideal childhood as well as about the most appropriate pedagogies to achieve this ideal. In recent decades, one of the most debated issues in the context of democratic societies has been the “difference”, which is impacting heavily on children’s books as well as on the way contemporary childhood is conceived of. Given this context, the present paper seeks to examine recent books that are available in Brazilian bookstores dealing with the issue of difference. The corpus is limited to books that represent the difference symbolically and / or metaphorically, featuring the main characters as non-human: animals and objects. The theoretical framework is identified with the field of Cultural Studies, although the main reasoning is based on the concept of myth, as postulated by Roland Barthes. The main argument of the article is that the books looked into can be divided in two categories: on one hand, many books tend to build a mythology - in the Barthesian sense; on the other hand, some books are based on an aesthetics that implies polysemy and multiple interpretations.

KEYWORDS: Literature for children. Difference. Composition.

¹ Texto produzido dentro do Projeto de Pesquisa “Narrativas, diferenças e infância contemporânea”, apoiado pelo CNPq com Auxílio Pesquisa e Bolsa de Produtividade em Pesquisa, e em realização no Programa de Pós-Graduação em Educação da Ulbra.

² Doutor em Linguística e Letras. Professor Adjunto do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Luterana do Brasil. E-mail: ekirchof@uol.com.br

Literatura infantil e diferença

Nas últimas décadas, a temática das *diferenças* tem se tornado cada vez mais recorrente em livros destinados ao público infanto-juvenil, o que pode ser observado tanto em âmbito internacional, quanto em território nacional. No Brasil, desde aproximadamente a década de 1990, abundam livros de literatura produzidos especificamente para crianças, cujos enredos e ilustrações giram em torno de temas como gênero, etnia, raça, cegos, cadeirantes, gordos, velhos, enfim, grupos considerados minoritários, excluídos e/ou marginalizados. Várias dessas obras são traduções de autores europeus e norte-americanos; muitas, por sua vez, são produzidas por autores brasileiros.

Em parte, esse fenômeno pode ser explicado por diferentes políticas de inclusão adotadas em âmbito nacional e internacional, como a obrigatoriedade de rampas em espaços públicos, a instalação de sinais sonoros de trânsito, o ensino de libras no ensino superior, entre tantos outros exemplos. Tais ações revelam que, já há algumas décadas, as temáticas da inclusão, da exclusão e, por consequência, da diferença permeiam políticas governamentais e práticas sociais, fazendo-se perceber, por essa mesma razão, também nas discussões travadas no cenário intelectual e nas produções realizadas no âmbito artístico e literário.

No caso específico da literatura infantil, desde a década de 1970, principalmente no contexto britânico e norte-americano, tem sido desenvolvido um trabalho de crítica cujo principal objetivo é a denúncia e a desconstrução de representações estereotipadas de minorias, o que tem gerado não apenas debates calorosos, mas também novas políticas de produção literária, que acabam extrapolando o contexto anglo-saxônico, na medida em que tais obras são traduzidas para outros idiomas, passando a circular em inúmeros países (SARLAND, 2005).

O presente artigo está inserido no contexto de uma pesquisa ampla sobre a diferença na literatura infantil contemporânea, principalmente a literatura infanto-juvenil brasileira, e vem sendo realizada desde março de 2008. Algumas das produções já realizadas a partir desse trabalho versam sobre o papel da personagem professora no ensino das diferenças (KIRCHOF & SILVEIRA, 2008) sobre o consumo da literatura infanto-juvenil a partir da temática da diferença (KIRCHOF & SILVEIRA, 2009a), sobre o papel da ilustração no consumo da diferença (KIRCHOF & SILVEIRA, 2009b), entre outros. Aqui, será analisado um conjunto de obras em que a diferença não é representada de forma específica – como ocorre em livros sobre cegos, cadeirantes, gordos, para citar alguns exemplos –, mas é sugerida conotativamente através de personagens figurativizados como animais, objetos ou seres fantásticos.

O principal argumento a ser explorado é que existem, predominantemente, duas linhas distintas na abordagem da diferença por parte da literatura infanto-juvenil contemporânea. De um lado, abundam obras cuja estratégia de composição investe na construção daquilo que Roland Barthes chama de *mitologia*, um sistema de signos que atua na formação e na transformação de práticas sociais, colocando em circulação significados que passam a ser não apenas partilhados, mas lidos como uma imagem natural da própria realidade. As obras alinhadas com essa estratégia geralmente estão imbuídas de uma perspectiva explicitamente favorável a políticas multiculturalistas e de inclusão, sendo que tal perspectiva é apresentada de forma monológica, como se o respeito à diversidade fosse algo naturalmente correto e evidente, a ser simplesmente “descoberto” pelo leitor, ao longo da narrativa, como uma verdade que este até então desconhecia.

Nas obras em que a diferença é construída para ser lida como mito predomina a construção linear do fio narrativo: geralmente, a diferença é apresentada como um problema a ser superado, e o leitor é conclamado a compartilhar do ponto de vista do narrador, quase sempre onisciente. Além disso, o protagonista é geralmente figurativizado como um animal, mas pode se apresentar também como um objeto, um ser mitológico, um ser fantástico ou, às vezes, como uma criança.

No que tange ao enredo, as histórias constituem-se de narrativas lineares que seguem, quase sempre à risca, o esquema quinário simples. A situação inicial, quando está presente, é geralmente harmônica, embora muitas histórias iniciem já no próprio conflito narrativo. Este, por sua vez,

manifesta-se através da inclusão da temática da diferença: o protagonista possui algum traço que destoa do grupo a que pertence, o que acaba gerando dificuldades a serem superadas. A partir de então, o enredo se desenrola, através de poucas sequências, na direção de algum tipo de solução positiva para os conflitos gerados pela diferença. Por vezes, a história gera uma solução para a própria diferença. Assim sendo, os desfechos são invariavelmente harmônicos e frequentemente contêm a principal mensagem do mito a ser divulgado: a diferença, além de não ser um empecilho para a felicidade é vista como a própria solução para ser feliz.

Estruturalmente, portanto, essas histórias são muito semelhantes, sendo que suas especificidades encontram-se nas estratégias encontradas para realizar a passagem do *conflito narrativo* em direção ao *desfecho*. Nos livros aqui analisados foram constatadas cinco principais estratégias: a *celebração das diferenças*, através da qual a diferença se dilui quando a personagem descobre que não é a única a ser marcada por alguma diferença; nesses casos, ela chega a se transformar em algo especial, bonito e vantajoso, frequentemente a fonte de felicidade e satisfação da personagem; a *compensação*, através da qual a diferença se mantém como algo negativo, mas a personagem diferente acaba superando suas dificuldades devido a alguma qualidade ou habilidade (moral e/ou física) compensatória, acima da média; a *transformação interior*, pela qual a personagem diferente passa por uma transformação interior e acaba aceitando sua diferença, por vezes, inclusive, considerando-se especial por ser diferente. Geralmente esse tipo de abordagem está em consonância com a celebração das diferenças ou com o discurso compensatório; a *reparação*, que ocorre quando a diferença é simplesmente *reparada* ou *consertada*, deixando de existir.

Por outro lado, várias obras infantis que abordam a diferença investem em estratégias de composição diametralmente opostas ao mito barthesiano, alinhando-se muito mais com a estética que tem sido identificada com a arte e a literatura do pós-modernismo. Visto que uma das prerrogativas epistemológicas mais fundamentais desse movimento é a desconstrução de sistemas de representação cristalizados como grandes verdades, colocando em crise a legitimidade do próprio saber estabelecido e institucionalizado (COMPAGNON, 1996), um dos principais traços estéticos adotados na composição de obras literárias pós-modernas é aquilo que Linda Hutcheon (1991) denominou de *metaficção historiográfica*, um procedimento através do qual a história é frequentemente revisitada de modo a serem denunciados os mecanismos discursivos que atuaram (e continuam atuando) na construção de pontos de vista hegemônicos e cristalizados.

De modo sucinto e panorâmico, Compagnon (1996) esclarece que a literatura pós-moderna se opõe à literatura moderna na medida em que procura transcender aquilo que passa a criticar como “as oposições limitadoras modernistas”, que separavam o realismo do fantástico, a forma do conteúdo, a literatura pura da literatura engajada, a ficção de elite da literatura popular. Nas obras pós-modernas, prevalece uma indecisão quanto ao sentido, que geralmente permanece aberto para ser decidido pelo próprio leitor. Desse modo, ao invés de tentar “esconder”, o narrador pós-moderno geralmente coloca em evidência o processo da própria narração, denunciando que a linguagem não é transparente, mas arbitrária. Um dos processos estilísticos mais empregados nesse intuito é a *metaficcionalidade*, através da qual a ficção – muito longe de esconder do leitor os processos narrativos – passa a discorrer sobre o próprio ato da criação ficcional, quebrando a linearidade do discurso e gerando um efeito autorreferencial, o que denuncia a arbitrariedade da linguagem empregada. Juntamente com a metaficção, os romances pós-modernos também fazem uso abundante da paródia, do pastiche, da ironia, da intertextualidade, da hibridação de linguagens, da carnavalização, da polifonia, da interpelação direta ao leitor, entre inúmeros outros recursos autorreferenciais de composição.

Embora essa tendência seja predominante na literatura endereçada ao público adulto, é possível perceber vários recursos estilísticos comuns à literatura pós-moderna também em obras recentes produzidas para o público infanto-juvenil. Quando a diferença é abordada dentro dessa concepção, ao invés de produzir um *mito* em torno de uma *mensagem*, a obra evidencia o próprio processo da construção dos sentidos em torno da diferença. Em outros termos, nessas obras, não

há espaço para verdades prontas a respeito da diferença, a serem descobertas pelo leitor. Antes, o leitor é chamado a pensar sobre o modo como são construídos os discursos em torno do diferente, o que torna a leitura um processo frequentemente autotélico. Abrem-se, dessa maneira, várias possibilidades de interpretação, e o leitor é instigado a perceber que toda interpretação é um caminho escolhido dentro de um território composto por outros caminhos igualmente possíveis.

As obras que serão utilizadas, no presente artigo, como exemplos de processos de composição do mito da diferença são as seguintes: *Draguinho, diferente de todos, parecido com ninguém*, de Cláudio Galperin; *A porquinha de rabo esticadinho*, de Rubem Alves; *O gato de nariz encarnado*, de Cristina Menna Barreto; *Um porquinho diferente*, de Sílvia Regina D. Ferreira e Patrícia A. Scalon de Almeida; *A torto e a direito*, de Braz Usuelle; *O peixe que não sabia nadar*, de Álvaro Ottoni; *O trator narigudo*, de Diana Noronha; *A ovelha negra*, de Bernardo Aibê; *Elmer*, de David McKee; *Tonico, o bode diferente*, de Solange Avelar Fonseca Gontijo. Como exemplo de obra que incorpora estratégias estilísticas comuns à literatura pós-moderna será analisado *Felpe Filva*, de Eva Furnari.

A celebração das diferenças

A maior parte das histórias que tratam a diferença como mito, em sentido barthesiano, possui, como característica comum, a construção do personagem principal como um ser marcado por alguma diferença que, de certa forma, é percebida como um problema por parte do próprio protagonista e/ou por parte dos demais personagens da narrativa. Na história de *Draguinho*, por exemplo, quando o jovem dragão descobre que, ao invés de expelir fogo como todos os demais dragões, expele água, além de causar o espanto de seus colegas e da professora Dragonildes, fica tão chateado que sai em uma peregrinação, afastando-se dos demais.

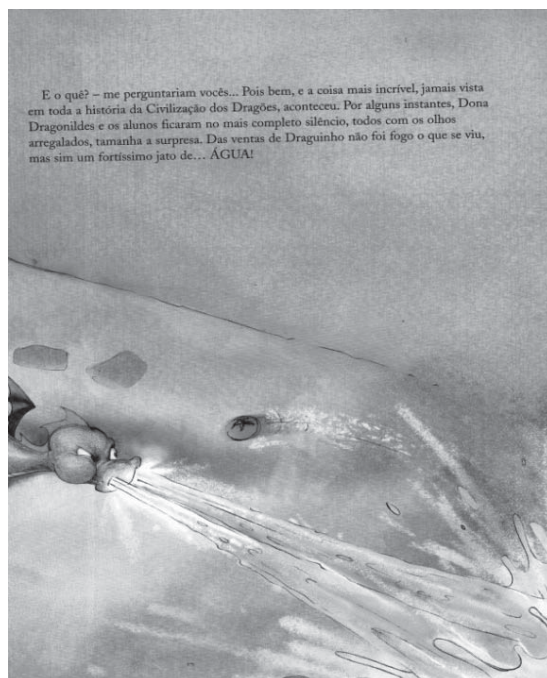


Figura. 1 – Galperin, 2005.³

³ Visto que a maior parte dos livros infantis analisados não são paginados, o padrão adotado aqui para referenciá-los baseia-se apenas no sobrenome do autor e no ano da obra.

Essa “diferença que incomoda” exerce uma função dupla quanto à composição narrativa: de um lado, mobiliza discursos (embutidos nas falas de algumas personagens) que se destinam a explicar, justificar, resolver ou, simplesmente, consolar o personagem diferente; de outro lado, a diferença também serve para marcar o conflito narrativo, atuando como o motor que impulsiona as ações do enredo e movimenta a história na direção de uma tensão gradativa que é resolvida com o desfecho. O aspecto mais interessante quanto a essa espécie de fórmula composicional é que os discursos mobilizados em algumas das falas acabam sendo reiterados no desfecho, o que torna os “ensinamentos” de tais histórias um tanto quanto evidentes e explícitos.

Na maior parte das narrativas aqui analisadas, os discursos utilizados para consolo da personagem diferente se reportam à visão da diferença como uma mera diversidade inerente à natureza e à própria vida, o que transforma o personagem diferente em um ser muito especial. Esse discurso, na verdade, ressoa a algumas políticas multiculturalistas, tão atuais, que pregam uma espécie de “celebração da diversidade e das diferenças”. No caso de *Draguinho*, esse discurso é enunciado explicitamente pelo seu avô, aqui representado intertextualmente pelo cientista Galileu (**Draglileu**): “Em casa, Draguilleu, que além de astrônomo era avô de *Draguinho*, bem que tentou confortá-lo. [...]; insistiu que a beleza do mundo estava justamente no fato de todos serem diferentes uns dos outros”.

É interessante notar que a enunciação desse ponto de vista sugere não apenas que a diferença/diversidade é responsável pela beleza do universo, mas também que se trata de uma espécie de inferência lógica ou científica, na medida em que o enunciado é realizado pelo próprio Galileu: ao configurar o enunciador como um ancião e um renomado cientista, a narrativa constrói, portanto, um argumento de autoridade. Desse modo, esse discurso acaba sendo transmitido como se fosse uma “verdade científica”, à qual não apenas o protagonista, mas também o leitor infantil, pode aceder de forma “lógica”. Em outros termos, os significados construídos pela composição narrativa passam a ser veiculados como se fossem uma imagem natural da realidade, criando o que Roland Barthes chamaria de *mito*.

Na medida em que *Draguinho* sai para sua peregrinação descobre vários amigos que são marcados por diferenças análogas à sua. Um dos personagens encontrados é o elefante Jasper: diferente de todos os demais elefantes, não possui tromba. Em seguida, o dragãozinho encontra uma vaca que, ao invés de dar leite, põe ovos, sendo que o grupo dos “diferentes” não para de aumentar na medida em que avança o enredo. Incorporam-se a ele, entre outros, uma galinha-domato com voz de cantora de ópera ao invés da “voz de taquara rachada” típica de sua espécie; um leão que miava quando tentava rugir; uma onça-pintada desprovida de qualquer pinta; um porquinho estrábico; um morcego que, além de branco, adorava a luz do dia, tinha um radar defeituoso e a cabeça cheia de galos; uma águia que, embora pudesse voar, preferia andar a pé.

Nesse ponto do enredo, o ensinamento do avô cientista começa a tomar forma nas ações das personagens, pois as diferenças apresentadas por todas essas personagens – inclusive *Draguinho* – deixam de ser vistas como “problemas” e passam a ser percebidas como algo positivo, bonito e, inclusive, vantajoso. O elefante sem trombas possui sobre os demais a vantagem da agilidade e da rapidez: “Quando os elefantes precisam de algo urgente, em algum lugar distante [...], era de Jasper que todos se valiam. Ninguém por ali era mais veloz do que ele.” (GALPERIN, 2005). A diferença da galinha-domato, por sua vez, está mais ligada com a ideia da beleza, uma vez que, diferente de suas congêneres – que sabem apenas cacarejar – é capaz de entoar lindas canções de ninar.

Como não poderia deixar de ser, também no caso do próprio protagonista *Draguinho*, sua diferença é transformada em algo positivo, confirmando o discurso enunciado pelo avô cientista e servindo como o desfecho do enredo. De acordo com a história, um surto de gripe fez com que vários dragões espirrassem fogo, ocasionando um grande incêndio na aldeia dos dragões. Nesse momento, *Draguinho*, já parcialmente conciliado com sua diferença, retorna à aldeia e acaba realizando um feito especial que o transforma em herói: apaga o incêndio com sua capacidade de expelir água ao invés de fogo. Em um termo, a sua diferença se revela uma grande vantagem e o torna especial diante dos demais dragões.



Figura. 2 – Galperin, 2005.

Várias histórias: desfechos semelhantes

A narrativa do pequeno dragão que vê sua diferença, inicialmente incômoda, transformada em algo especial e vantajoso é exemplar quanto ao modo como o discurso da “celebração das diferenças” é mobilizado em inúmeras histórias infantis contemporâneas, sugerindo que, em última análise, nunca estamos sozinhos na diversidade: basta procurar que encontraremos o grupo “diferente” específico ao qual pertencemos, o que permite configurar a própria identidade como algo especial e, sobretudo, vantajoso, justamente a partir da diferença.

O livro *Um porquinho diferente* é um dos vários exemplos dessa tendência. Nele, o protagonista é discriminado inicialmente porque porcos são considerados sujos e sem higiene. No entanto, Porcino, o porquinho da história, não é apenas extremamente asseado, limpo e organizado, como também é bondoso e capaz de cativar a amizade de todos os demais animaizinhos da floresta, o que desperta a inveja da raposa. Em poucos termos, é sua diferença (um porco asseado) que o torna especial.

Tonico, o bode diferente é outra história em que essa lógica é utilizada de forma quase esquemática: no início, apresenta-se a diferença que incomoda: “Tonico tem barbicha azulada ... anelada ... e bem comprida! Todos riam da barbicha do Tonico. E ele ficava triste.” (FONSECA, 2004). Na medida em que a narrativa avança, contudo, essa diferença acaba se revelando uma grande vantagem: “Um dia veio Seu Juca. Seu Juca é dono de circo. Seu Juca viu Tonico. Ele falou: - Que beleza de barbicha! Nunca vi igual! E Seu Juca levou Tonico para o Circo. Muita gente veio ver o bode da barbicha diferente. Tonico virou artista. Virou artista famoso!” (FONSECA, 2004).

Uma das histórias em que essa lógica é explorada de modo bastante criativo é *Elmer*, o elefante xadrez, pois a narrativa apresenta várias sutilezas e inversões, uma vez que se compare essa história com a maioria das histórias alinhadas com o discurso da celebração das diferenças. No início da narrativa, a diferença do protagonista – o fato de ser um elefante colorido – não é apresentada como um problema para os demais elefantes, muito pelo contrário: “Era Elmer que mantinha os elefantes alegres. Às vezes ele pregava peças nos outros elefantes, às vezes eles pregavam peças em

Elmer. Mas quando havia um sorriso, por menor que fosse, geralmente era provocado por Elmer.” (McKEE, 2009). Nesse caso, o conflito com a diferença parece vir de uma insatisfação interior do próprio personagem: “Certa noite, Elmer não conseguia dormir de tanto pensar, e o pensamento que ele estava pensando era que estava cansado de ser diferente” (McKEE, 2009).

Outra especificidade nessa história é que Elmer, em sua peregrinação, não encontra outros personagens diferentes, como sói ocorrer na maioria das narrativas vinculadas a esse discurso, mas faz a experiência de se tornar *igual aos demais elefantes*, pintando o próprio corpo com frutinhas que têm cor de elefante. Ao voltar para a manada e se perceber *igual* aos demais, Elmer conclui que a ausência da diferença havia tornado a si próprio e aquele universo sério e triste. Assim sendo, abandona o projeto de ser *igual* e retoma sua diferença, o que o torna novamente feliz e lhe permite continuar proporcionando alegria e beleza para os demais elefantes.

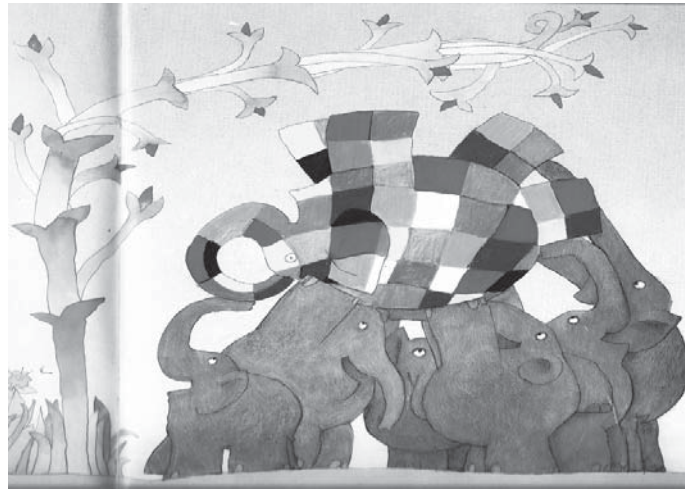


Figura. 3 – Mckee, 2009.

Embora o discurso da celebração da diferença seja predominante em muitas histórias, não é exclusivo. Outro recurso composicional utilizado com muita frequência para construir desfechos nas histórias apoia-se no *discurso compensatório*. Ao contrário do discurso celebratório, o discurso da compensação não vê a própria diferença como vantagem, mas apoia-se em alguma qualidade compensatória. Em poucos termos, seu funcionamento está baseado na lógica do *apesar de*. Nesse caso, o personagem diferente se mantém em desvantagem por causa da sua diferença, *apesar de* apresentar outra(s) qualidade(s) compensatórias que o tornam, inclusive, mais especial que os personagens *iguais* ou *normais*.

Geralmente, esse discurso está mais presente nas histórias em que o personagem diferente não é apresentado de forma conotativa, mas denotativa, principalmente quando se trata de protagonistas com deficiência física ou mental: cego, surdo, down, cadeirante etc. Nesses casos, *apesar da* deficiência, os personagens costumam ser representados com habilidades éticas, morais e esportivas superiores aos *iguais*: os cegos e os surdos possuem sensibilidade acurada em outros sentidos; os cadeirantes geralmente são ótimos esportistas, entre outras possibilidades.

Embora menos frequente, esse recurso também está presente em narrativas com protagonistas caracterizados como animais ou seres fantásticos. Em *O gato do nariz encarnado*, por exemplo, esse mecanismo de composição é bastante evidente. No início do enredo, o gato sofre por ser diferente: “Os outros gatos do bairro falavam mal do coitado: - Como ele é desajeitado! Anda sujo, malcheiroso! É um grande preguiçoso!” (BARRETO, 2008, p. 4). Em nenhum momento da narrativa, o nariz diferente será capaz de trazer alguma vantagem para o gato, como ocorre nas narrativas atravessadas pelo discurso celebratório. Por outro lado, *apesar do* nariz, o gato está dotado de um

senso agudo de fidelidade e generosidade, o que o leva a salvar a vovozinha doente no desfecho da história. Seu êxito, portanto, provém de uma qualidade compensatória e não da própria diferença.

Outra estratégia bastante comum para a construção de desfechos nesse tipo de histórias baseia-se na superação da diferença e/ou de seus conflitos através da transformação interior. Nesse caso, a personagem diferente não apenas passa a aceitar a diferença, mas, frequentemente, termina considerando-se especial por ser diferente. O livro *A ovelha negra* é exemplar nesse sentido, pois a personagem Tita, inicialmente, é caracterizada como a única ovelha diferente no rebanho, pois todas as demais são brancas, o que a torna triste e insatisfeita: “Só queria não ser negra, queria ser igual a todo o rebanho. Mas isso não tinha jeito, não dava pra mudar. Ovelha negra, que nasceu negra, vai ser negra a vida inteira.” (AIBÊ, 2003).

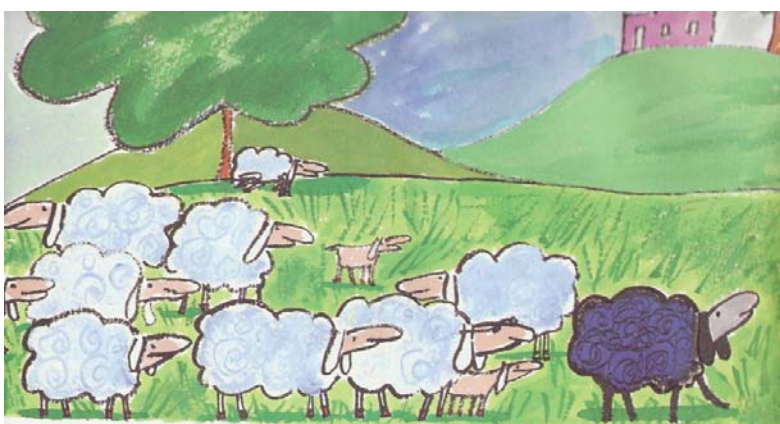


Figura. 4 - AIBÊ, 2003.

Após passar boa parte da história imersa em uma crise devido à sua cor escura, no meio de ovelhas brancas, acorda um dia transformada e reconciliada com a própria diferença, o que chega a incomodar as demais ovelhas: “Puxa, Tita, como você mudou”; “É ... também acho.” Antes você era tão quietinha, tão tristonha...” “Pois é, mas agora me sinto melhor.” “Mas como é que pode, Tita? Você ... uma ovelha negra ...” (p. 19). É interessante notar que, no final da história, a transformação de Tita acaba influenciando outras ovelhas marcadas por diferenças. Inspirada na atitude da protagonista, a ovelha Lalá, por exemplo, também se reconcilia com sua diferença: “Tinha uma ovelha, chamada Lalá, que não conseguia balir como as outras. Enquanto todas baliam bééé, a Lalá balia bááá. Por causa disso, quase nunca balia. Só muito de vez em quando. Mas depois do que houve com a Tita, a Lalá passou a balir todo dia. O dia inteiro. E a gostar do próprio balido”. (AIBÊ, 2004, p. 23).

Como é possível perceber a partir das histórias analisadas, as estratégias de superação da diferença não são utilizadas de forma pura ou exclusiva nas narrativas, podendo ser agenciadas de modos heterogêneos. Em *Elmer*, por exemplo, há uma justaposição entre o discurso celebratório e a transformação interior, pois o elefante encontra sua felicidade e a de toda a manada quando compreende que é mais bonito e mais divertido ser diferente do que ser igual a todos. Já em *O gato do nariz encarnado*, existe uma conciliação entre o discurso compensatório e a transformação interior, pois, antes de fazer uso de sua qualidade excepcional, o protagonista era considerado desajeitado, malcheiroso e preguiçoso (p. 4). No final da história, contudo, “anda de pelo escovado e cheiroso. Ficou bonito, charmoso, animado e amoroso” (p. 14).

Por fim, embora seja menos frequente, algumas histórias resolvem os conflitos narrativos através da reparação da própria diferença. Nesses casos, a diferença, responsável pelos problemas do protagonista, simplesmente desaparece devido a algum esforço do próprio personagem ou, mais frequentemente, devido a algum tipo de solução romântica, de acordo com a qual a diferença é superada pelo amor. Na história *O peixe que não sabia nadar*, por exemplo, Omar é um peixe que

não sabe nadar. Apesar de todos os esforços de Julião para ensinar-lhe a se locomover, o peixinho só consegue aprender no dia em que encontra uma linda peixinha, pela qual se apaixona: “Na volta para casa, já de noite, Omar viu novamente a peixinha. Estava mais bonita do que nunca. Ficou tão maravilhado que, sem perceber, nadava pela primeira vez” (p. 35). Nesse caso, a solução ocorre no momento em que a diferença é extirpada e deixa de existir, fazendo com que o personagem faça o percurso da anormalidade em direção à normalidade.

Na história *A torto e a direito*, o conflito é instaurado porque o tênis, protagonista, sente-se sozinho já que é torto e, logo, não encontra um par. “Fosse noite fosse dia, estava sempre sozinho, dificilmente sorria, desde pequenininho” (p. 17).

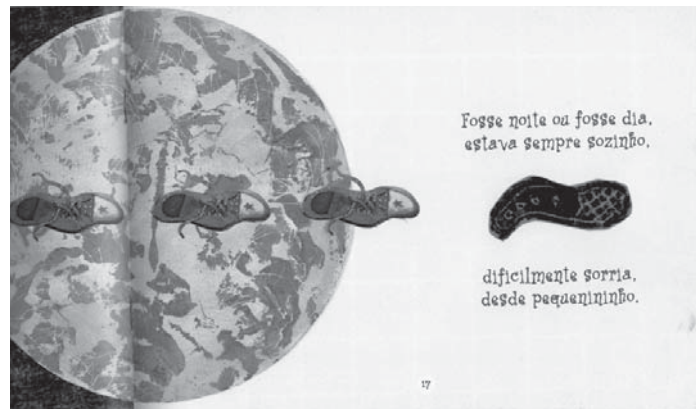


Figura. 5 - Uselle, 2008.

Inicialmente, a solução construída para essa história parece alinhada com o discurso da celebração das diferenças e da transformação interior, pois, depois de descobrir a existência de um outro tênis também torto, “caminham felizes, sem o menor contratempo” (p. 27). A situação final da história condensa explicitamente o mito de que a celebração das diferenças leva à transformação interior, através do seguinte enunciado: “Tem sempre alguém diferente que é muito parecido com a gente” (p. 31). No entanto, para poder fazer par, ambos os tênis devem abdicar da característica que os torna diferentes, a saber, ser torto. Em outros termos, se antes não se definiam como “direito” e “esquerdo” – o que confere a normalidade dos demais tênis –, agora sua felicidade provém do fato de conseguirem se “adaptar” e, conseqüentemente, fazer com que a diferença específica de cada um desapareça.

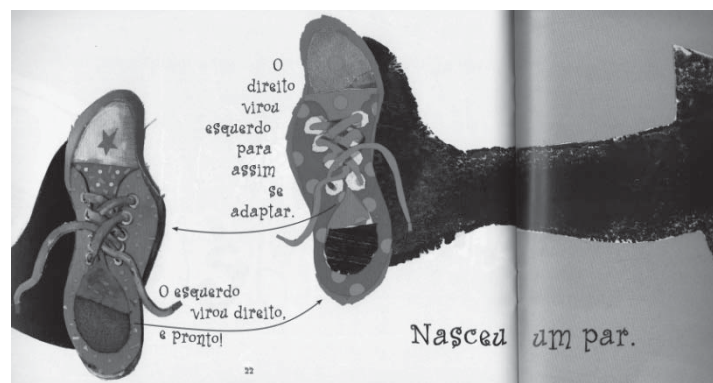


Figura. 6 – Uselle, 2008.

Desconstruindo o mito

Ao passo que os livros acima mencionados investem em uma estratégia predominantemente monológica de construção narrativa, alguns livros infantis dedicados à questão da diferença adotam procedimentos estéticos comuns à literatura pós-moderna, principalmente o recurso à ironia, à intertextualidade e à metaficção.

Felpe Filva, de Eva Furnari, por exemplo, levanta a temática da diferença já na epígrafe, onde se afirma que “Esta história é dedicada a todos aqueles que têm orelhas diferentes”. Assim, se, de um lado, o protagonista é figurativizado, de início, como um coelho que possui uma orelha mais curta do que a outra, de outro lado, contrariando a tendência das personagens apresentadas na seção anterior, Felpe Filva se torna um personagem metaficcional, pois é poeta e escritor, o que faz com que a história passe a abordar, implícita ao enredo, questões ligadas ao ato da criação poética.

A ironia do livro começa quando é apresentada a motivação poética do escritor Felpe Silva: “Um certo dia, quando já era um poeta famoso, tomou uma decisão: ele iria contar para todos a triste história de sua vida. Iria escrever a sua autobiografia” (p. 8). Em outros termos, o escritor não escreve por dedicação a uma causa ou devido a um talento excepcional, mas sim para expor ou elaborar sua dificuldade com a própria diferença. Se, por um lado, Felpe goza de prestígio, por sua escrita é sombria e lúgubre. Esse discurso literário sisudo, contudo, é questionado por parte de uma nova personagem, a coelha admiradora de Felpe, Charlô Paspартu. Embora fã de Felpe Filva, Charlô comete a ousadia de lhe escrever uma carta elogiando sua escrita, mas ao mesmo tempo criticando seu pessimismo, chegando mesmo ao ponto de reescrever um de seus poemas.

É interessante notar que essa oposição de discursos acaba criando uma polifonia no texto, pois existe uma contraposição entre uma escrita autobiográfica sofrida e existencial (representada por Felpe Filva), de um lado, e uma escrita leve e divertida (representada por Charlô Paspартu), de outro, sendo que a autora faz uso de um recurso intermedial para expor ambos os discursos: a própria carta escrita por Charlô é colocada nas páginas 12 e 13. Além disso, quando Felpe começa a se questionar sobre o pessimismo de suas obras, aparecem as imagens de seus livros com os respectivos títulos, na página 15: “A cenoura murcha”; “De olhos vermelhos”; “Um pé de coelho azarado”; “A horta por trás das grades”; “Infeliz páscoa”, o que simultaneamente referenda a ideia de uma escrita pessimista e desconstrói esse pessimismo pela ironia dos títulos. Note-se que esse uso de recursos intermediais funciona metaficcionalmente, na medida em que aponta para o caráter de construção do próprio ato da escrita, revelando que há mais de uma maneira de expor os significantes.

A temática metaficcional da imaginação criativa é trazida diretamente quando Felpe se sente atacado por Charlô e lhe responde: “Você está redondamente enganada a meu respeito. Eu tenho muita imaginação, você nem desconfia quanta.” Além disso, é possível perceber o uso da intertextualidade, mais especificamente da paródia, quando Felpe começa a se questionar sobre as verdadeiras motivações de sua escrita e procura escrever algo menos rancoroso. Assim, primeiramente, em uma carta a Charlô, reescreve a fábula “O coelho e a tartaruga”, conferindo-lhe um sentido cômico e inusitado. Depois tenta escrever um conto de fadas, evocando as figuras do príncipe e da bruxa, e, numa inversão surpreendente, acaba finalizando a história com a união de ambos: “A bruxa e o príncipe mudaram para longe, para uma terra distante, bem mais bonita que aquela, e compraram um castelo antigo, lindo, que ficava no alto de uma montanha” (p. 26). Note-se que, nessas paródias, existe uma inversão de histórias já cristalizadas no repertório literário, ao mesmo tempo em que ocorre um elogio implícito do incongruente: uma bruxa casando com um príncipe!

Um dos momentos em que a metaficção é explorada do modo mais jocoso na trama é quando Charlô envia, a Felpe, uma carta que acaba sendo desvirtuada, porque grande parte de seu texto apaga-se devido à chuva: “Fel venha logo, engoli piano, ajudar”. Novamente, o aspecto autorreferencial da construção do signo é colocado em evidência, de modo engraçado, levando o leitor a uma experiência de leitura em que o próprio ato de narrar é colocado em evidência. Além

disso, as várias incongruências que já foram apresentadas ao longo da narrativa impossibilitam a instalação de sentidos fixos e homogêneos no texto.

Embora a trama entre Felpe e Charlô termine com o casamento entre ambos, não há uma verdadeira solução ou superação da diferença. A questão do tamanho das orelhas, aliás, é abandonada ao longo da trama, cedendo espaço para a intriga amorosa entre Felpe e Charlô. O que parece ocorrer, por outro lado, é uma tomada de consciência, por parte do protagonista, de que as narrativas estão impregnadas por nossas vivências, sendo que a diferença pode tornar nossas histórias tristes, mas não necessariamente. Como se percebe, não há um mito ou uma mensagem monológica a ser veiculada, mas um convite à reflexão. Em outros termos, a passagem do conflito para o desfecho não apresenta propostas de solução para as dificuldades geradas pela diferença; antes, instiga o leitor a pensar que a temática da diferença pode ser representada de maneiras diferentes no discurso e atuar de modos diversos em nossas vidas.

Algumas considerações finais

Barthes afirma que uma das principais características do mito é o fato de tentar “esconder” do leitor que suas mensagens são sistemas construídos semioticamente – e que, por isso mesmo, concorrem com tantas outras mensagens possíveis. Por essa mesma razão, o signo construído para atuar como mito é consumido como um “sistema indutivo”, no qual as relações entre significante e significado são colocadas como se fossem equivalentes ou causais e jamais como uma construção semiótica. Nas palavras de Barthes, “tudo se passa como se a imagem provocasse *naturalmente* o conceito, como se o significante *fundasse* o significado” (BARTHES, 1957, p. 203). Em um de seus mais eminentes aforismos, Barthes (1957, p. 202) chegou a afirmar que o princípio de todo *mito* é “transformar a história em natureza”.

Na medida em que as histórias da *Ovelha negra*, de *Tonico o bode diferente*, *O gato de nariz encarnado*, *Draguinho*, juntamente com as demais obras analisadas na primeira seção deste trabalho, apostam em uma estrutura narrativa linear e bastante previsível, apresentando respostas para os problemas gerados pela diferença baseadas em discursos celebratórios, compensatórios ou de reparação, é possível afirmar que acabam atuando do modo como Barthes compreende a mitologia. As soluções para os problemas gerados pelas diferenças, nos enredos, trazem implícitas mensagens, ao leitor, a respeito de como deve lidar com tais possíveis problemas na vida extraficcional.

Por outro lado, o livro de Eva Furnari nos proporcionou um exemplo de como a estética pós-moderna, na medida em que se pretende uma manifestação sensível dos postulados epistemológicos do pós-modernismo, amplia as possibilidades semânticas da narração, ao mesmo tempo denunciando, para o leitor, que o ato da leitura é sempre uma atividade de construção de significados e que estes não são evidentes. A diferença, nessa perspectiva, não se narra como algo fechado e acabado, um problema em busca de solução, mas como uma temática geradora de discursos e de práticas em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Mythologies*. Paris: Éditions Du Seuil, 1957.

CAMPOS, Haroldo de. *A arte no horizonte do provável*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977. 234 p.

_____. *A Metalinguagem*. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

COMPAGNON, Antoine. *Os cinco paradoxos da modernidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

HUTCHEON, Linda. *A Poética do Pós-Modernismo: história, teoria, ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KIRCHOF, Edgar; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Professoras moralizadoras, normalizadoras ou ausentes – a literatura infantil retratando as diferenças. *Anuário de Literatura*. v. 13, n. 2, 2008. Florianópolis, Santa Catarina, UFSC. P. 57-76. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/7358/8406>>. Acesso em: set. 2010.

_____. A literatura infantil e a pedagogia do politicamente correto: uma estratégia mercantil. In: Marisa Vorrhaber Costa. (Org.). *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009^a. p. 145-149.

_____. A imagem da diferença: um estudo sobre a ilustração na literatura infantil contemporânea. In: VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?, 2009b, São Leopoldo. *Anais do VI Congresso de Internacional de Educação*. São Leopoldo RS: Casa Leiria: Unisinos, 2009b, p. 1-11.

SARLAND, Charles. Critical tradition and ideological positioning. In: HUNT, Peter. *Understanding children's literature*. 2. ed. London & New York: Routledge, 2005. p. 30-50.

OBRAS ANALISADAS

AIBÊ, Bernardo. *A ovelha negra*. São Paulo: Mercúrio, 2003.

ALVES, Rubem. *A porquinha de rabo esticadinho*. São Paulo: Loyola, 2001.

BARRETO, Cristina Menna. *O gato de nariz encarnado*. Porto Alegre: Engraf, 2008.

FERREIRA, Sílvia Regina; ALMEIDA, Patrícia A. Scalon. *Um porquinho diferente*. São Paulo: Adônis, 2005.

FURNARI, Eva. *Felpe Filva*. São Paulo: Moderna, 2006.

GALPERIN, Cláudio. *Draguinho, diferente de todos, parecido com ninguém*. São Paulo: Ática, 2005.

GONTIJO, Solange Avelar Fonseca. *Tonico, o bode diferente*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

McKEE, David. *Elmer*. Lisboa: Caminho, 1989.

OTTONI, Álvaro. *O peixe que não sabia nadar*. Rio de Janeiro: José Olimpio, 2007.

USELLE, Braz. *A torto e a direito*. São Paulo: Paulinas, 2008.

Recebido em: 03 de outubro de 2010.
Aprovado em: 29 de novembro de 2010.



DEMANDA CONTÍNUA



A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

PEDAGOGY OF THE MOVEMENT OF LANDLESS WORKERS

Mara Rúbia Alves Marques¹
Flávia de Fátima Brito²

RESUMO: O presente artigo sintetiza uma pesquisa bibliográfica e documental que analisou a relação entre educação e movimentos sociais, por meio do processo de implementação da educação escolar no âmbito do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A escolha do MST (a Escola do MST) se deu não apenas pelo fato de dentre os movimentos sociais se apresentar como algo instigante e polêmico, a partir dos anos de 1980, mas por entendermos que este elaborou um modelo robusto e completo de Educação, o Escola em Movimento, que chama atenção pelo grau de diferenciação perante a escola tradicional e por seu caráter pedagógico que representa vitória e conquista popular pelo desenrolar de sua história, pelo seu amadurecimento e crescimento. Para compreender este fenômeno, buscamos o estudo de autores tais como Gohn (1997), Touraine (1989; 1994) Santos (1994), Caldart (2004), Arroyo (2004) e Freire (1987, 1996, 2000). Para a compreensão da conjuntura mundial de 1980 até a atualidade, pesquisamos os textos de Santos (2003), Anderson (2004), Boron (2004), Oliveira (2004) e Castells (1999).

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

ABSTRACT: The present study summarizes a bibliographic and documentary research that analyzed the relation between education and social movements, taking in particular the development of the process of implementation and delivery of Education in the core of MST - Movement of Landless Rural Workers. The choice made by the MST (the School of the MST) was due not just because among the social movements it is presented as something exciting, bustling, controversial but by understanding that a complete and “robust” model of education was produced, which can be called as “School in Movement”, drawing attention not just for the degree of differentiation before the traditional school, for its pedagogical character but also for what it represents in terms of winning and popular achievement in the course of its history, its growth and maturation . To understand the range and network of new and disturbing facts we seek to study authors such as Gohn (1997), Touraine (1989, 1994) Santos (1994), Caldart (2004), Arroyo (2004) and Freire (1987, 1996, 2000). To understand the world situation, from the periods of 1980 to the present authors developing relevant subjects researched were: Santos (2003), Anderson (2004), Boron (2004), Oliveira (2004) and Castells(1999).

KEYWORDS: Rural Education. Social Movements. Movement of Landless Rural Workers.

¹ Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: mara@ufu.br

² Mestre em Educação. Professora da Faculdade Católica de Uberlândia. E-mail: flaviabritocat@hotmail.com

Introdução

O conceito de movimento social é de uma importância central não porque descreve realidades maciças, mas porque ele indica o lugar onde tendem a se formar os conflitos mais centrais, onde a capacidade dos homens de fazerem a sua história atinge o nível mais elevado.

ALAIN TOURAINE

Nesse artigo analisamos o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – no seu aspecto educacional, tendo como fundamento inicial a colaboração do trabalho de Arroyo (2004), direcionado para a educação no campo, que realiza, possibilita um entendimento integrado da teoria e da prática educacional nesse aspecto específico. Posteriormente, consideramos a construção de uma pedagogia do MST por intermédio de seus próprios documentos, especialmente do *Dossiê MST ESCOLA – Documentos e Estudos 1990-2001*.³ Para tanto, temos por base as três características dos movimentos sociais apontadas por Touraine (1989, 1997) e por Castells (1999) quais sejam: *a identidade, o adversário e a meta social*.

Em sua obra *Por uma educação do campo*, já na apresentação Arroyo (2004, p. 8) faz um questionamento que justifica nosso interesse pelo tema:

O *silenciamento*, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais é um dado histórico que se tornava preocupante. Por que a educação da população do campo foi esquecida? Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito a questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural”. O movimento *Por Uma Educação do Campo* nasceu para denunciar esse silenciamento e esquecimento por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais. Os textos deste livro se perguntam sobre o porquê desse silenciamento e esquecimento, e apontam algumas hipóteses.

O autor, entretanto, ressalta que o silenciamento está sendo revertido nos últimos anos, visto que as universidades e os centros de pesquisa se voltam, sensibilizados, para a produção de referenciais teóricos apropriados para se compreender a nova dinâmica do campo brasileiro, de modo que:

Milhares de educadores e educadoras se mobilizam, se reúnem, debatem, estudam e refazem concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas, em escolas-família agrícola, em escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, em escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, ou em escolas de comunidades indígenas e quilombolas. (ARROYO, 2004, p. 9).

Precisamos estar atentos quanto à interação existente entre a afirmação da especificidade do campo e a afirmação da especificidade da educação e da escola do campo. Torna-se urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. E no dizer do próprio autor: “Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.” (ARROYO, 2004, p. 13)

Quando falamos em *defesa de políticas públicas de educação do campo*, constatamos que os movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Constatamos que nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e os diversos entes administrativos a assumirem sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da educação do campo, sendo que, no vazio e na ausência dos governos os próprios

³ In: Caderno de Educação n. 13, 2005. Edição Especial.

movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela educação do campo como política pública.

Nesse sentido, Arroyo (2004, p. 15) afirma:

Um traço aparece com todo destaque: a construção do direito do povo brasileiro do campo à educação, às letras, ao conhecimento, à cultura universal somente acontecerá vinculada à construção da pluralidade dos direitos negados. Sobretudo, vinculada à realização do primeiro direito: a terra. Que é trabalho, vida e dignidade. Que é educação.

A questão que se destaca é a da capacidade, da possibilidade, do conteúdo e da metodologia de uma educação ou uma pedagogia construída surgida do próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/MST, por meio de uma epistemologia, ou seja, de uma lógica discursiva ou uma teorização expressa publicamente no final dos anos de 1990 e início do século XXI. Nesta perspectiva, o presente artigo retrata a evolução desse Movimento, pela análise de sua organização com vistas à concretização de propostas educacionais voltadas para sua realidade específica.

O ponto de vista educacional do MST

Segundo os organizadores do *Dossiê MST ESCOLA* (2005), o período de 1990 a 2001 “Foi [...] o período em que o MST se dedicou a uma produção teórica específica sobre a escola de educação fundamental e foram estes os principais estudos e documentos que referenciaram o trabalho do Setor de Educação até aqui”.

A idéia deste dossiê surgiu durante estudos realizados em nossos cursos de formação de educadores, pela constatação de que poucas das pessoas que trabalham atualmente nas escolas das áreas de reforma agrária, e mesmo em outras atividades do setor de educação e do conjunto do Movimento, conhecem o conjunto de materiais e a trajetória da reflexão do MST sobre a escola. (MST, 2005, p. 5)

Nesse sentido, um dos objetivos principais da edição deste Caderno foi resgatar a memória da reflexão sobre a escola, disponibilizando-a de forma organizada para o estudo dos educadores e das educadoras do movimento com a preocupação em instigar a análise crítica dos materiais produzidos, “como forma de provocar também a reflexão sobre como podemos avançar em nossa produção teórica e em nossa prática concreta nas escolas públicas vinculadas ao Movimento.” (MST, 2005, p. 5)

Vários textos integram o *Dossiê MST ESCOLA – Documentos e Estudos 1990-2001*, a saber: “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”; “Educação no Documento Básico do MST”; “O que queremos com as escolas dos assentamentos”; “Como deve ser uma escola de assentamento”; “Como fazer a escola que queremos”; “A importância da prática na aprendizagem das crianças”; “Escola, trabalho e cooperação”; “Como fazer a escola que queremos: o planejamento”; “Ensino de 5ª a 8ª séries em áreas de assentamentos: ensaiando uma proposta”; “Princípios da Educação no MST”; “Pedagogia da Cooperação”; “Escola Itinerante em Acampamentos do MST”; “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental”; “Nossa concepção de educação e de escola”. O dossiê se encerra com um conjunto de textos que foram publicados também no ano de 2001, na coleção *Boletim da Educação*, com o título geral de “Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas”.

Para embasarmos nossa reflexão a respeito dos movimentos sociais e educação, daremos destaque para algumas ideias desses documentos no sentido de contribuir com a discussão desse tema que, segundo Arroyo (2004), esteve esquecido durante algum tempo e hoje está sendo retomado.

A identidade política e pedagógica no MST

Realçamos inicialmente a importância e preocupação do MST em relação à discussão das diretrizes e os encaminhamentos de uma educação associada ao retorno à prática de um movimento de base, como destacamos a seguir:

É momento de voltar a discutir com toda nossa base “o que queremos com as escolas dos assentamentos e acampamentos do MST”, quais as tarefas pedagógicas específicas da escola na formação dos Sem Terra e como organizar sua prática educativa para que contribua na construção do projeto de sociedade socialista que defendemos e na emancipação social e humana dos seus sujeitos. (Dossiê MST Escola, 2005, p. 5-6).

E hoje, temos que fazer esta discussão olhando nossa experiência em uma dupla perspectiva. *A perspectiva de cultivo da identidade política e pedagógica de uma escola pública vinculada a um movimento social como o MST*, e também a perspectiva de fortalecimento da mobilização “por uma Educação do Campo”, que consideramos uma das nossas ferramentas de ampliação da luta pela universalização do direito à educação e à escola (o que ainda não conquistamos em nosso país), e de *construção de um projeto de educação vinculado às lutas de resistência do conjunto dos camponeses e pela transformação social*. (MST, 2005, p. 6 – grifos nossos).

Nota-se, ainda, que com o passar dos anos não houve negligência ou descaso em relação à educação do MST; ao contrário, houve novas discussões, avanços, ampliação do acesso à educação em seus vários níveis: educação básica (implantação da 5ª a 8ª séries, ensino médio em alguns casos) e até mesmo educação superior (Universidade do MST).⁴ O que pode ser visto na preocupação com fóruns de discussão específicos para a educação, de onde saiu um documento norteador para processo educativo, *Educação no Documento Básico do MST* - publicado em fevereiro de 1991⁵ e da criação de órgãos internos, como o Setor de Educação.

Assim como o movimento, a Escola do MST também amadureceu. No que diz respeito ao currículo, o texto demonstra clareza de ideias e conhecimento sobre o tema, como destacamos:

uma forma de por em prática este princípio de partir da realidade é mudando o jeito de organizar o currículo de nossas escolas. O que é um CURRÍCULO? Muita gente pensa que o currículo é uma lista de conteúdos que o professor recebe pronto e que deve seguir à risca. O currículo tem conteúdo. Mas não é só isso. O currículo é um conjunto de práticas que são desenvolvidas de forma planejada pelo coletivo da escola. Na nossa proposta, queremos romper com a educação tradicional que organiza o currículo em torno de conteúdos retirados dos livros. Conteúdos que são despejados na cabeça das crianças, sem preocupação com alguma relação entre estes conteúdos e a realidade. (MST, 2005, p. 52)

Outro fator observável na dinâmica deste movimento escolar refere-se à revisão e reordenação de conceitos considerados tradicionais, mas que se tornaram novos e inovadores pela dinâmica desafiadora do MST. Chamou-nos atenção a descrição feita por Arroyo (2004, p.124) sobre o coletivo de educadores:

na realidade do campo há muitas escolas de um só professor ou de uma só professora. Esta é, por exemplo, a situação de muitos assentamentos do MST. Mas também já aprendemos que coletivo de educadores não é o coletivo apenas de professores. Numa escola há outras pessoas que têm ou podem ter esta tarefa. Na experiência do MST, consideramos como educadores: as professoras e os professores da rede pública, assentados ou não, que atuam na escola; os outros funcionários e funcionárias que trabalham na escola; as pessoas voluntárias da comunidade que atuam em algum tipo de atividade

⁴ Conforme o artigo: “A Universidade do MST está localizada no interior de São Paulo - A Escola Nacional Florestan Fernandes foi inaugurada no último 23 de janeiro em Guararema”; publicado em 26/01/2005 - 16:26. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=6145>>. Acesso em: 13 ago. 2008.

⁵ Extraído do Documento aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba/SP, em fevereiro de 1991.

ligada à escola (monitores de oficinas ou do tempo-trabalho, por exemplo); técnicos e técnicas que atuam no assentamento e que também são chamados a contribuir no acompanhamento dos processos produtivos desenvolvidos pela escola... Há também a chamada equipe de educação do assentamento ou do acampamento, geralmente constituída por representantes das famílias Sem Terra que, embora não seja responsável apenas pelas atividades da escola, pode representar um apoio político e pedagógico importante para o grupo interno, ou mesmo participar efetivamente dele quando for muito pequeno.

A Escola do MST cresceu, amadureceu e chegou à formação de professores, como nos relata Arroyo (2004, p. 125):

o coletivo de educadores é portanto também o seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo.

Em junho de 1990, pela publicação na Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS no texto “*Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*”, tem início as discussões referentes à educação nos assentamentos e acampamentos partindo-se do questionamento: *Crianças Acampadas: O que fazer com elas?*

Os autores do documento relatam que quando os meses foram se passando sem uma solução para os acampados, a Equipe de Educação da Anonni⁶ começou a discutir sobre a necessidade da escola. Nesse momento o grupo ficou dividido. Havia aqueles que não concordavam com a instalação de uma escola dentro do acampamento porque julgavam que ela iria atrapalhar a luta maior; iria amarrar ainda mais as famílias, dificultando sua mobilidade e participação ativa no MST. Muitas lideranças tinham essa ideia, e algumas delas mantêm sua posição de que a educação escolar não chega a fazer diferença, até hoje, no desdobrar de uma luta social como os dos ST (Sem Terra). Por outro lado, foi forte o argumento da Equipe de Educação de que sendo tão grande o número de crianças em idade escolar e prevendo-se uma demora ainda maior na solução, muitos pais poderiam pensar em deixar o acampamento. E havia mais um detalhe: a fazenda Anonni poderia ser um futuro assentamento, e então a escola não seria tão provisória assim.

Dessa maneira, primeiro foi feito um levantamento que acusou a presença de 650 crianças entre 7 e 14 anos. O número surpreendeu a própria direção da Anonni e este dado também foi jogado na discussão com o Estado: além de não se estar resolvendo a questão da terra, havia ainda o agravante do número de crianças privadas do direito constitucional de frequentar uma escola.

Em relação à *Conquista da Escola* tudo começa debaixo de uma lona preta. As aulas aconteciam todas no mesmo barracão, num sistema de três turnos. Eram 23 professores para 600 alunos, de 1ª a 4ª séries. No final do ano, as aulas passaram para o prédio novo. Este fato traz à tona a complexidade política da questão dos Sem Terra que trafegam permanentemente, nos escorregadios limites entre o legal e o legítimo, e entre as contradições e tendências de cada conjuntura. De qualquer modo, esta conquista da Anonni confirmou a força de organização e chamou a atenção para a questão escolar entre todos os grupos do MST no estado. Cada leva de colonos que sai, hoje, da Anonni para algum assentamento carrega consigo a preocupação e os primeiros passos para o começo da briga pela escola. Em alguns casos, até consegue articular a presença de algum professor no grupo para liderar a discussão.

Outro aspecto discutido refere-se a *Professores De Fora X Professores De Dentro*, que evidenciou que a ligação entre a escola e o acampamento estava sendo possível porque, nessa época, as professoras da Anonni eram todas acampadas. Elas foram contratadas pelo município, através do programa de repasse de verbas do Estado para contratações emergentes de professores por tempo determinado. Como a titulação destas professoras era deficiente, não havia como prestar concurso

⁶ Anonni: fazenda em Sarandi – RS.

público no próprio Estado. Nesse momento constatou-se o avanço *Das Equipes de Educação ao Setor de Educação do MST/RS*, pois o grande desafio do setor consistia na progressiva definição da proposta geral de educação para as escolas de assentamentos, no que contribuiu a articulação já nacional da equipe e o intercâmbio com assessores que traziam para dentro do movimento as discussões mais avançadas sobre educação popular, fora e dentro da escola formal.

Assim emerge *Uma Escola Diferente* na qual entra em jogo a discussão sobre diferentes concepções da luta pela terra aliada à luta pela escola. Quando se forma a consciência da amplitude do processo social que está sendo desencadeado pelo movimento, abre-se o espaço para discutir mais profundamente a questão da educação, e ela passa a ser considerada como uma dimensão fundamental da luta. Mas, ao mesmo tempo, surge outra divergência: porque lutar por educação não é necessariamente lutar por escolas formais. Existem outras formas de educação que parecem ser bem mais eficientes e concretas.

Nesse sentido, surge outro questionamento: *Mas, diferente em quê?* Em outras palavras, como, na prática, fazer uma escola a serviço do assentamento? A primeira providência foi a discussão entre pais e professores que juntos decidem sobre o que ensinar. Mas, além do que ensinar, é preciso discutir nas equipes, nos cursos, com os assessores, também sobre o jeito de ensinar, a questão dos métodos e da própria relação professor-aluno. Assim, a questão fundamental, no começo, foi a de aprofundar e aperfeiçoar aquelas experiências improvisadas nos acampamentos que, mais por circunstância do que por princípio, permitiam a naturalidade do ato de aprender, misturarem-se com a vida cotidiana dos pais, professores e crianças. Por outro lado, e especialmente para os professores que já tinham experiência anterior de magistério, foi preciso romper com o jeito tradicional de trabalhar. Já para as professoras, que começam sua profissão nestas escolas, é natural passar a utilizar em sala de aula práticas comuns a outras instâncias do assentamento.

Um dia, as crianças resolveram fazer uma assembléia com todos os alunos da escola. A gente foi lá só pra assistir. Elas escolheram quem ia dirigir a assembléia, montaram a pauta, tudo direitinho. Esse fato acabou chamando a atenção de todo mundo porque as crianças estavam se sentindo também responsáveis pelas coisas... Nessa assembléia decidiram sobre a merenda... É que não tinha merenda pra elas, naquela época, e o prefeito tinha prometido dar essa merenda. "Daí elas decidiram que iriam ao município falar com o prefeito e exigir dele: ou a merenda ou parar de fazer promessa..." (Noeli/Anonni). (MST, 2005, p. 20)

O documento nos mostra que a prática não tem sido fácil para estes professores o que os leva à discussão: *Do Diferente ao Alternativo*. São muitas as dúvidas e poucas as respostas claras, existindo mesmo divergências entre as posturas assumidas por um assentamento e outro. Há, no entanto, o consenso de que é a sua experiência passada de escola tradicional que precisam superar e é a sua experiência atual de MST que devem conseguir transformar numa pedagogia. Aos poucos os professores começam a perceber que o "diferente" precisa ser aprofundado, e que o grande desafio é a construção de uma nova estratégia educativa e de uma nova concepção de ensino e de aprendizagem, coerente com os objetivos da escola num assentamento.

A progressiva consciência da complexidade da mudança educacional de que estão sendo sujeitos, traz à tona o significado fundamental da escola "diferente", que desde o início os Sem Terra pretendem implantar nos seus assentamentos. E este significado é duplo: a escola é diferente, tem que ser diferente porque o contexto onde ela se instala é diferente. O assentamento é um tipo de organização coletiva, até certo ponto original, no cenário social brasileiro, tão pródigo em "livres iniciativas" individuais. "Uma escola metida na organização de um grupo social específico e com homogeneidade de interesses, só poderia assumir características singulares e dar respostas às questões próprias deste grupo." (MST, 2005, p.21)

Assim, surge o outro significado desta diferença: quando os assentados querem uma escola voltada para a sua realidade, eles estão, antes de tudo, fazendo uma crítica ao modelo de escola que conhecem e que é o tradicional em nossa educação. Então, quando tentam resolver os seus

problemas educacionais, na prática passam a participar da construção de alternativas para as escolas brasileiras em geral, em especial àquelas localizadas no meio rural.

Mas, questionamos: um ensino que ajude a entender e a transformar a realidade, vincule teoria e prática, prepare para um trabalho concreto e para uma cidadania plena, não são bandeiras comuns a todos os movimentos de transformação da educação que conhecemos? O que acontece é que a relação escola-comunidade, possível num assentamento, está permitindo a este grupo avançar mais rapidamente na definição concreta de uma escola alternativa. Talvez seja por isso que cada vez mais entidades de educação e de pesquisa estão chamando ou visitando os professores de assentamentos, para conhecer e discutir suas experiências.

Uma das maiores bandeiras de luta no Setor de Educação é, hoje, *Uma Nova Formação para um Professor Novo*, ou seja, sua capacitação técnica e política para a construção prática dessa proposta. Na realidade, esta formação se deu e se dá no dia a dia da sala de aula, bem como da sua organização como setor específico do MST e da sua participação na organização geral do assentamento ou acampamento, a cada discussão e a cada tentativa de buscar soluções para os novos problemas surgidos. Porém, ocorre que na medida em que as Equipes de Educação vão se dando conta da complexidade das questões educacionais levantadas pela prática, passa a sentir necessidade de uma capacitação mais científica, de uma formação teórica que lhes permita entender melhor a prática. Em outras palavras, se a proposta de escola dos assentamentos tem que ser diferente, então um curso de formação de professores para atuar nestas escolas também tem que ser “diferente”. Tem que estar comprometido com a discussão das experiências pedagógicas que já estão sendo realizadas nos vários assentamentos do estado.

Nesse contexto, o Setor de Educação se informa a respeito do projeto de uma nova instituição educacional que está surgindo na região Noroeste do estado, e começa a ver ali um espaço para a realização do curso que pretende. Trata-se da FUNDEP (Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa na região Celeiro), que é criada em 1989, no município de Três Passos, pela articulação dos movimentos populares da região com alguns setores da igreja e com um grupo de educadores dispostos a dar à luz a uma proposta realmente nova de educação. Proposta que seja organicamente vinculada às necessidades e demandas da formação de uma população regional organizada, tanto na área do ensino formal quanto da educação não formal.

Na estrutura da FUNDEP, são criados vários departamentos, dentre os quais o DER (Departamento de Educação Rural), voltado especificamente para a problemática dos pequenos produtores rurais e o desafio de implementação de um projeto de desenvolvimento rural que lhes garanta melhores condições de vida e maior participação social nos destinos do país. Ao saber disso, e à medida que o MST passa a ser chamado para as primeiras discussões sobre o projeto de implantação da FUNDEP e do DER, o Setor de Educação propõe a realização, nesse Departamento, do curso supletivo de Magistério para professores de assentamentos de todo o estado. Isto acontece no primeiro semestre de 1989. Quando, em agosto, a Fundação é oficializada, este curso já está eleito como o primeiro curso a ser realizado pelo DER, tendo sido planejado em conjunto com o Setor de Educação, desde os objetivos, os conteúdos, os professores a ser convidados, a metodologia de trabalho e de avaliação etc.

Em janeiro de 1990, inicia a primeira etapa do curso, sendo oferecido também, para os professores municipais em exercício na região de Braga, município próximo a Três Passos, onde fica a sede do DER. A avaliação foi a de que a problemática da escola rural regional, confrontada com a problemática específica das escolas de assentamento, seria de grande riqueza para a formação dos professores de ambas. O tipo de discussão, travada durante o curso, passa a configurar melhor as principais questões a serem enfrentadas pelo MST no campo da formulação de sua proposta pedagógica alternativa, identificando os focos centrais da mudança pretendida.

Não há dúvida hoje, dentro do Setor de Educação do MST, de que a base da escola alternativa para os assentamentos está na relação entre a escola e a produção, ou seja, *Escola e Cooperação Agrícola*. Segundo Schwaab (1990) a principal meta do Setor de Educação é que a escola acompanhe

toda essa discussão sobre a cooperação, e que estas experiências entrem na escola, clareando de vez a relação entre a escola e a produção nos assentamentos. Há clareza dos professores que, para trabalhar a questão da Cooperação Agrícola na sala de aula, as crianças precisam ter uma vivência prática de trabalho cooperativo. E são esses próprios professores que acompanharão as atividades das crianças na marcenaria ou em outras que forem definidas. A ideia é que cada professor trabalhe um turno na escola e outro neste acompanhamento, sendo esta a sua cota de participação em trabalho na cooperativa (prestação de serviço).

Consideramos de suma importância citar as principais orientações do documento que sustenta toda a ação do MST – *Educação no Documento Básico do MST*⁷ - no que diz respeito à educação, informando ao leitor o alicerce de ação que sustenta a concepção e o fazer deste movimento:

I - Linhas políticas

- Transformar as escolas de 1º grau dos assentamentos em instrumentos de transformação social e de formação de militantes do MST e de outros movimentos sociais com o mesmo projeto político.
- Desenvolver uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade.
- A prática de educação nas escolas de assentamento/acampamento deve seguir os princípios: a) ter o trabalho e a organização coletiva como valores educativos fundamentais; b) integrar a escola na organização do assentamento; c) formação integral e sadia da personalidade da criança; d) a prática da democracia como parte essencial do processo educativo; e) o professor deve ser sujeito integrado na organização e interesses do assentamento; f) a escola e a educação devem construir um projeto alternativo de vida social; g) uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento;
- Produzir coletivamente a base de conhecimentos científicos mínimos necessários para o avanço da produção e da organização nos assentamentos.
- Ampliar e fortalecer a relação entre a escola e o assentamento e entre a escola e o MST. (MST, 2005, p. 29).

Para que esses princípios sejam praticados, as orientações são, em síntese, aprofundar a discussão das linhas políticas nos estados, em todos os níveis, a partir do documento “Linhas básicas da proposta de educação do MST”; constituir e/ou fortalecer o setor de educação em cada estado, bem como articular todos os professores das escolas; ativar os fóruns regionais (Sul e Nordeste) para agilizar a articulação nacional do setor de educação, pôr em prática os princípios pedagógicos do MST em todas as escolas de assentamentos e acampamentos, conquistadas no país, fazer um diagnóstico completo da situação das escolas em cada Estado: número de alunos, professores, condições dos prédios, escolas e professores necessários, problemas e saídas.

Outra orientação é garantir junto ao Estado (governo estadual e municipal) alguns elementos básicos sem os quais a ação fica prejudicada, por exemplo, a criação de escolas oficiais de 1º grau em todos os assentamentos, com todas as condições necessárias; o acesso de todas as crianças assentadas ou acampadas ao ensino de 1º grau; a legalização das atividades escolares desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos; a contratação e nomeação prioritária de professores do MST para as escolas; o respeito aos princípios pedagógicos do MST; a autonomia dos assentamentos nas decisões sobre organização, funcionamento e processo pedagógico das escolas; a inclusão nos calendários escolares, de tempo para os professores realizarem cursos de atualização pedagógica.

São ainda orientações importantes viabilizar a capacitação e titulação de professores, de acordo com os princípios pedagógicos do MST; estabelecer relações com entidades e instituições educacionais próximas ao projeto político e pedagógico do MST, no sentido de viabilizar programas de capacitação dos professores e também, realizar intercâmbio para melhoramento crítico de nossa

⁷ Documento publicado em fevereiro de 1991 extraído do texto aprovado no 6º Encontro Nacional do MST realizado em Piracicaba/SP, na mesma data.

proposta; desenvolver programas de alfabetização de adultos e jovens que não tiveram acesso à escola em idade própria, garantindo também, programas pedagógicos adequados aos nossos princípios; elaborar uma orientação nacional para a composição do Currículo Mínimo, para as séries iniciais do 1º grau nas escolas de assentamentos; elaborar um Manual Nacional de Educação, em que conste a proposta de Currículo Mínimo e a proposta básica de educação do MST; organizar fóruns e seminários de discussão e sistematização das experiências pedagógicas alternativas que vêm sendo realizadas em escolas de assentamentos de todo o país; realizar em todas as instâncias do MST, um estudo e discussão da proposta pedagógica do Movimento para as escolas dos assentamentos; as direções devem assumir junto com o Setor, a implementação da educação nas escolas e assentamentos.

Nesse caminhar da educação dentro do MST, muitas experiências novas estão sendo desenvolvidas. Enfrentando as dificuldades com criatividade e disposição, estão construindo um novo jeito de educar e um novo tipo de escola. Partindo do questionamento: *O que se quer com as escolas dos assentamentos*⁸ busca-se uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola em que professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo. “O caminho se faz caminhando. Se aprende capinar, capinando. Em nosso trabalho de educação estamos aprendendo muitas lições.” (MST, 2005, p. 31)

Encontramos aqui a importância dessa memória, história, que está sendo construída e arquivada, uma vez que estes documentos circularam em forma de apostila por vários estados do país, recebendo críticas, complementações e sugestões, sendo incorporado todo o processo de discussão feito e apresentado um material mais explicativo e com mais exemplos práticos.

O documento chama atenção para o *desafio* em relação a esse conjunto de orientações e sugestões. Sempre há preocupação com a “realidade”, várias vezes mencionada e ressaltada. E qual será essa realidade? O próprio documento, especificamente nesse Caderno, esclarece-nos a respeito quando afirma que realidade é: “tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa vida prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização. É a natureza que nos cerca.” (MST, 2005, p. 51-52)

A importância da prática na aprendizagem das crianças - Texto de fevereiro de 1993,⁹ pelo seu caráter analítico, nos diz que: “A experiência está nos mostrando que educar este sujeito não é tarefa nada fácil. Não acontece espontaneamente só por termos como objetivo. Também aqui a prática é fator decisivo” (MST, 2005, p. 83). Nesse sentido, há uma preocupação em desenvolver uma Metodologia, ou uma estratégia pedagógica adequada para que se consiga atingir os objetivos, criando-se, assim, um novo jeito de educar, ou seja, um novo jeito de aprender e ensinar.

Um dos fatores a ser observado é o partir da prática começando por identificar os principais desafios e as necessidades da comunidade de que faz parte a escola, transformando-os em matéria-prima básica para organizar as atividades pedagógicas de ensino e aprendizagem.

Ao trazer a vida para dentro da escola, as crianças se educam para entender e sentir melhor esta vida, participando da busca de soluções para os diversos tipos de problemas. Portanto, vê-se que o desafio é atender às necessidades e, através desse processo, ir produzindo os conhecimentos sobre a realidade e ampliando a visão de mundo das crianças e sua capacidade de transformar, de agir sobre a realidade, não só a sua como toda a realidade, que deve ser conhecida e entendida. Em Freire (2000, p. 121-122) vemos a importância desse entendimento:

⁸ Cf. Caderno de Formação nº 18. Elaboração: equipe constituída pelos Setores de Educação e de Formação do MST.

⁹ Elaboração: Roseli Salete Caldart – Setor de Educação do MST e DER/FUNDEP.

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. [...] É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a *responsabilidade* se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio [...]. Não haveria como falar em liberdade sem a consciência da determinação que se torna assim condicionamento.

Cabe destacar o documento *Em nossa concepção de educação e de escola - construindo o caminho* – publicado em abril de 2001,¹⁰ que esclarece a construção de uma concepção de educação como resultado da trajetória de luta e de organização dos trabalhadores do campo, que, para além do inventar, trata-se de recuperar algumas matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista, levando a uma pedagogia própria, do trabalho, da terra, da história, da organização coletiva, da luta social.

O processo de formação humana vivenciado pela coletividade sem terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Busca-se refletir sobre o conjunto de práticas que fazem o dia a dia dos sem terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitam qualificar a intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. A isso o Movimento chama de *Pedagogia do Movimento*.

Outro fato importante é que Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. Desde os primeiros acampamentos e assentamentos esta é uma das lutas do MST. Primeiro por certa intuição de que isto também era um direito, e pela consciência de que se as escolas não fossem no assentamento, muitas crianças continuariam fora delas. Aos poucos esta exigência foi se tornando uma convicção, um princípio do MST. Estudar na cidade, só em último caso. Considera-se que a educação no meio urbano prepara o filho do agricultor para sair do assentamento. O ensino nas escolas dos assentamentos e acampamentos do MST deve preparar os estudantes para ficar e transformar o meio rural. Por isso passa-se a trabalhar por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político e pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito à vida, e na valorização da cultura camponesa.

Nesse sentido, o texto *Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às escolas - Textos do Boletim da Educação n. 8 – publicado em julho de 2001*¹¹, sintetiza os princípios básicos da Pedagogia Do Movimento Sem Terra.¹²

Por que falar em *Pedagogia do Movimento Sem Terra* e não mais em *proposta de educação* ou *proposta pedagógica do MST*? Passamos a fazer isto para reforçar duas idéias muito importantes para nossa ação e reflexão: O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome *Sem Terra*, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*. É para esta pedagogia, para este movimento pedagógico, que precisamos olhar para compreender e fazer

¹⁰ Elaboração: Setor de Educação MST.

¹¹ Textos: Roseli Salete Caldart – Setor de Educação MST e ITERRA.

¹² Texto elaborado em setembro de 1999. Trata-se de uma síntese elaborada a partir de *Escola é mais do que Escola na Pedagogia do Movimento Sem Terra*, tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul em agosto de 1999.

avançar nossas experiências de educação e de escola. A pedagogia do MST hoje é mais do que uma proposta. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extrair as lições para as *propostas pedagógicas* de nossas escolas, nossos cursos, e também para refletirmos sobre o que seria uma *proposta* ou um *projeto popular de educação* para o Brasil. (MST, 2005, p. 235)

Ao dizer *escola de assentamento* (ou de acampamento), afirma-se a necessária vinculação da escola com a realidade local e o desafio de participar efetivamente da solução de seus problemas. Ao dizer *escola do MST*, afirma-se a relação que a escola deve ter com a luta pela reforma agrária, que vai além das questões localizadas em cada assentamento. Ao dizer *escola do campo*, assumi-se um vínculo mais amplo com o destino do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo, o que exige da escola que também leve novas questões à comunidade, ajudando em seu engajamento a um projeto mais amplo, histórico, de futuro. Em qualquer das expressões, o *de* ou o *do* pretendem-se afirmativos de uma identidade construída. Não basta ter escola *no* assentamento; ela tem que ser uma escola *de* assentamento. Não basta ter escola *no* campo; tem que ser uma escola *do* campo, que assuma as causas e a cultura de quem ali vive e trabalha.

O projeto de educação é uma elaboração em torno de princípios ou linhas de ação, como forma de, ao mesmo tempo, respeitar as diferentes realidades, estimular a reflexão criativa em torno de como implementar na prática estes princípios, e manter a unidade de atuação, tal como acontece no conjunto de dimensões de luta do MST.

Quando se fala no *projeto de educação do MST*, refere-se à combinação entre a luta pelo acesso à escolarização, e o processo de construção de uma pedagogia adequada aos desafios da realidade específica em que atuam, e do projeto social e histórico mais amplo que os anima e sustenta. Busca-se refletir sobre uma escola pública como são todas as escolas que têm nos assentamentos e acampamentos, que assume o vínculo com a luta, a organização, e a pedagogia do movimento. Nesse sentido reforçamos com as palavras de Freire (1987, p. 32):

Pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.

Freire (1987, p. 52 - 53), argumenta ainda que a “ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles”. E afirma, com muita propriedade, que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Para tanto há alguns princípios fundamentais dessa pedagogia, dentre eles, a relação entre prática e teoria e a preocupação com a formação para a ação transformadora; a realidade e seu movimento como base da produção do conhecimento; seleção de conteúdos formativos socialmente úteis e eticamente preocupados com a formação humana íntegra; educação para o trabalho e pelo trabalho, com ênfase na cooperação; construção de um ambiente educativo que vincule a escola com os processos econômicos, políticos e culturais; gestão democrática, incluindo a auto-organização dos educandos para sua participação efetiva nos processos de gestão escolar; práticas pedagógicas preocupadas com a vivência e a reflexão sobre valores centrados no ser humano; formação para a postura e as habilidades de pesquisa; cultivo da memória coletiva do povo brasileiro e valorização especial da dimensão pedagógica da história; vínculo orgânico da escola às comunidades do campo; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores; avaliação como um processo permanente, participativo, e que envolve todos os momentos do processo educativo.

A análise documental acima indicou que o significado da história e da política de educação, que é passada nos documentos estudados, vai bem além do contexto dos assentamentos ou do próprio MST, pois o movimento está diante de um capítulo especial da educação popular em nosso país. Pais, professores e alunos estão construindo, nestes locais, escolas “diferentes”, uma escola

orgânica à sua organização e aos processos de desenvolvimento rural proposto e implementado pela luta, no sentido de uma genuína pedagogia de um movimento social particular e eminentemente contemporâneo – o MST.

Considerações finais

A fusão do homem-do-dizer com o homem-do-fazer é a chave revolucionária da educação.
Mario Manacorda

Diante do exposto, constatamos que a proposta pedagógica do MST é nova, podendo ser considerada de fato, uma autêntica revolução educacional, afinal trata-se da revisão das formas tradicionais de fazer, pensar e dizer a educação do povo, demonstrando na prática quem pode e deve ser o sujeito das mudanças fundamentais para a educação.

Embora fazendo parte de uma mesma trajetória geral de luta, cada assentamento ou acampamento tem uma história própria, com singularidades que dizem respeito a momentos e circunstâncias conjunturais e às próprias diversidades das características de cada grupo e de cada local. A discussão sobre a escola necessariamente, assume esta singularidade. Neste texto, não teremos condições de explorar os detalhes de cada uma destas histórias. O que pretendemos é identificar suas linhas gerais e suas questões mais importantes. Por isso, optamos pelo detalhamento de apenas algumas das experiências, de modo a balizar com exemplos o movimento histórico geral dos assentamentos do Estado. (MST, 2005, p.12)

Outro fato notável diz respeito à preocupação com uma escola pública e voltada para os interesses e realidade dos assentados, havendo um envolvimento de pessoas das cidades e entorno dos municípios no planejamento e organização deste sistema educacional, o que culminou na criação do Setor de Educação a partir de 1988:

com a criação do Setor de Educação, com a explicitação da necessidade de titulação dos professores e mais a consciência da complexidade das mudanças pretendidas nos assentamentos, há um aprofundamento da discussão sobre esta questão da formação, e o Setor acaba se envolvendo num projeto audacioso. Passa a lutar por espaço num curso de Magistério que permita resolver os dois problemas dos professores dos assentamentos: uma formação adequada aos desafios assumidos e a obtenção do título que lhes permita negociar com o Estado a indicação dos professores de dentro do Movimento. (MST, 2005, p.22)

A análise evidenciou aspectos político-pedagógicos, como norteadores dos princípios e objetivos a serem alcançados nas escolas dos assentamentos e acampamentos. Esses devem voltar-se principalmente para a formação de valores humanos e metodológicos, ou seja, essas escolas não devem constituir-se apenas em um local de troca de informações, mas, igualmente, de formação de militantes aptos a transformar a sociedade e assumir o avanço e a organização de movimentos sociais, tendo autonomia de funcionamento e organização pedagógica de acordo com as especificidades locais.

Estamos falando de uma história de educação. A história da organização e luta de pais e professores dos acampamentos e assentamentos para assegurar o direito de crianças à escolaridade, o que pela situação irregular das várias etapas da luta pela terra ficou sempre complicado; e mais, direito a uma escola de boa qualidade, capaz de dar respostas adequadas aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas. (MST, 2005, p.11)

Essas características vêm acompanhadas de uma severa crítica à escola tradicional e da necessidade de ampliar a participação do conjunto das pessoas e de sempre se avaliar e reorganizar novas etapas. A experiência dessa luta passou a significar um constante aprendizado, pois:

um outro aprendizado está na transformação dessa vivência coletiva de que *escola pode ter relação com a luta e com a terra* na efetiva atribuição de novos significados à escola concreta, aquela em que cada família busca colocar seus filhos para que tenham *um futuro melhor*. Na herança cultural que carregam enquanto trabalhadores e trabalhadoras do campo [...] O terceiro aprendizado, trata-se da descoberta de que sua vida no movimento tem sido, de fato, *uma grande escola*, e que através da luta já aprendeu muito mais coisa do que lembra ter aprendido no seu tempo de escola formal. Se é assim, então há duas reflexões que passa a perceber como necessárias: a primeira é a de que havia *algo errado* na escola em que esteve e é preciso pensar sobre o que era para não repetir o mesmo erro. (CALDART, 2004, p. 219)

A história da educação geralmente é contada a partir dos discursos teóricos dominantes em cada época, excluindo dela os sujeitos que fazem essa história, mas não a possuem, ou seja, não tomam consciência da sua ação, não a teorizam, não a registram. Assim, neste artigo procuramos romper com esse jeito tradicional de contar a história, dando a palavra aos sujeitos reais de uma prática educativa concreta, justamente para que ao dizê-la, eles possam além de registrar, analisar mais profundamente o que estão fazendo.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. O papel das idéias na construção de alternativas. In: BORON, A. A. (Org.). *Nova hegemonia mundial: Alternativas de mudanças e movimentos sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004. p. 37-52.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BORON, A. A. (Org.). *Nova hegemonia mundial: Alternativas de mudanças e movimentos sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.
- BRASIL. *ECA – Estatuto da criança e do adolescente* (1990). D.O.U. 16.07.1990.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do movimento sem terra*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- MST. *DOSSIÊ MST Escola – Documentos e Estudos 1990 – 2001*. 2. ed. Caderno de Educação n. 13. Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- FONSECA, L. M. *Reforma agrária no Brasil e os assentamentos do MST: uma abordagem jurídico-social e histórica*. Monografia - Faculdade de Direito, UNINCOR, Caxambu, 2005. 103 f.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- _____. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- _____. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARQUES, M. R. A. Educação e movimentos sociais: tendências curriculares na escola. In: SILVA, M. V.; CUNHA, M. D. da (Org.). *Políticas e práticas docentes: alternativas*. Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____. LDB, PCNs e tendências curriculares: uma interpretação à luz dos Movimentos Sociais. In: MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. V. (Org.). *LDB – balanços e perspectivas para a educação brasileira*. Campinas: Alínea, 2008, p. 23-49.

OLIVEIRA, F. Há vias abertas para a América Latina? In: BORON, A. A. (Org.). *Nova hegemonia mundial: Alternativas de mudanças e movimentos sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2004, p. 111-118.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. V.1. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22 ed. rev. e ampl. de acordo com a ABNT, São Paulo: Cortez, 2002.

TOURAINÉ, A. *Palavra e sangue: Política e Sociedade na América Latina*. São Paulo: Trajetória Cultural: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

_____. *Crítica da modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VERÍSSIMO, M. R. A. M. *Educação e cidadania na pós-modernidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

VIEIRA, E. *A Política e as bases do direito educacional*. Disponível em: <<http://cedes-gw.unicamp.br/cedes.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

Recebido em: 10 de setembro de 2010.
Aprovado em: 15 de novembro de 2010.

**APRENDER EM PIAGET: O SIGNIFICADO DA INCLUSÃO A
PARTIR DAS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO E
APRENDIZAGEM DE NOSSOS ALUNOS**

**LEARNING IN PIAGET: THE MEANING OF INCLUSION FROM
OUR STUDENTS' POSSIBILITIES OF DEVELOPMENT AND LEARNING**

Lia Leme Zaia¹
Eliane Giachetto Saravali²

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre a atualidade da obra piagetiana quando o assunto é inclusão. Apresenta os conceitos básicos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem na perspectiva construtivista. Reflete sobre aspectos conceituais e práticos da inclusão escolar enfatizados atualmente e já antecipados por Piaget.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria piagetiana. Inclusão. Aprendizagem e desenvolvimento.

ABSTRACT: This article proposes a reflection on the relevance of Piaget's work when it comes to inclusion. It presents the basic concepts of development and learning in the constructivist perspective. It also reflects upon the currently emphasized conceptual and practical aspects of school inclusion, which were already anticipated by Piaget.

KEYWORDS: Piagetian Theory. Inclusion. Learning and development.

¹ Doutora em Educação. Membro do Laboratório de Psicologia Genética da FE/Unicamp. Coordenadora e docente do curso de especialização Lato Sensu em Psicopedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo-SP. E-mail: lialemezaia@gmail.com.br

² Doutora em Educação. Docente do Departamento de Psicologia da Educação da UNESP, campus de Marília-SP. E-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br.

Introdução

O presente artigo tem como finalidade analisar o significado da aprendizagem na teoria de Jean Piaget (1896-1980), bem como provocar a reflexão sobre as contribuições que sua vasta obra nos deixou a respeito de uma educação e de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Primeiramente, nos detivemos nos aspectos teóricos que definem a concepção de aprendizagem em Piaget, optando por mostrar a coerência dessa forma de abordar a questão com toda a pesquisa realizada por ele e por seus seguidores em relação, sobretudo, ao desenvolvimento infantil.

Posteriormente, buscamos analisar as inferências dessa forma de pensar a aprendizagem em função do que ocorre em nossos sistemas de ensino nos tempos atuais. Pretendemos mostrar a atualidade do pensamento de Piaget, indicando que aquilo que foi objeto de suas investigações e descobertas ainda é pouquíssimo compreendido em nossas escolas, bem como se refere à uma formação humana harmônica que permitiria o exercício pleno das funções de aluno e cidadão, ou seja, o pertencimento, a participação e a criação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Aprender em Piaget – aspectos conceituais

O conceito de aprendizagem na teoria piagetiana vai muito além das respostas esperadas, das aquisições externas pela transmissão social ou pela experimentação ativa. Abrange, principalmente, o processo de equilíbrio, aproximando-se do processo de construção do conhecimento, ou seja, daquilo que costumamos chamar processo de desenvolvimento cognitivo.

Piaget não nega a existência das aquisições externas, devidas à experiência e que se desenvolvem com o tempo; em sua teoria elas constituem a aprendizagem em sentido restrito, mas como o próprio nome indica, esse tipo de aprendizagem não explica todas as aquisições do sujeito em desenvolvimento, como veremos a seguir nas elucidações de Piaget (1974, p. 53-54):

[...] é necessário pois reservar o termo aprendizagem a uma aquisição em função da experiência, mas se desenvolvendo no tempo, quer dizer, mediata e não imediata como a percepção ou a compreensão instantânea. Mas existe uma outra classe de aquisições mediatas em função da experiência que não constituem aprendizagem: são as aquisições obtidas em função da indução propriamente dita. Nós a distinguiremos dos processos de aprendizagem (os quais supõem também inferências e pré-inferências indutivas) pelo fato que, na indução propriamente dita o controle é sistemático e dirigido (direção se aplicando ao conjunto do processo e não somente a momentos particulares), enquanto esse não é o caso da aprendizagem. Existem por outro lado, aquisições que não se devem à experiência, pelo menos no estado acabado dos mecanismos em questão; são as aquisições devidas a um processo dedutivo. [...] É aqui que colocaremos as aquisições dependendo dos processos de equilíbrio [...] Designaremos pelo termo “coerência pré-operatória” essas aquisições devidas a um processo de equilíbrio distinto de uma aprendizagem no sentido restrito. Mas como eles podem ser combinados com processos de aprendizagem sentido restrito, chamaremos de “aprendizagem no sentido amplo” (sentido lato) à união das aprendizagens sentido restrito e desses processos de equilíbrio.

Compreendemos o desenvolvimento como uma forma crescente de adaptação ao meio, isto é, como uma busca contínua de equilíbrio nas relações entre o sujeito, a criança ou o adolescente, e as condições e objetos físicos ou sociais do meio que o cerca. A partir dessas relações são construídos progressivamente os esquemas³ de ação e as estruturas mentais,⁴ instrumentos que possibilitam a

³ Para Piaget e Beth (1961, p. 252), “O esquema de uma ação é, por definição, o conjunto estruturado dos caracteres generalizáveis desta ação, isto é, dos que permitem repetir a mesma ação ou aplicá-la a novos conteúdos.”

⁴ “Diremos que há estrutura [...] quando os elementos são reunidos em uma totalidade que apresenta certas propriedades como totalidade e quando as propriedades dos elementos dependem, total ou parcialmente, destas características da totalidade” (PIAGET; APOSTEL; MANDELBROT, 1957, p. 34).

construção dos conhecimentos, isto é, a capacidade crescente do sujeito alcançar o conhecimento objetivo, a capacidade necessária à aprendizagem.

No processo de desenvolvimento, os esquemas existentes se diferenciam pelo fato de dar origem a um novo esquema. Essa diferenciação se dá por acomodação às particularidades do objeto a ser assimilado, dependendo, portanto, da experiência. Mas, esses esquemas anteriores são necessários à aprendizagem. Nesse processo, aprendizagem em sentido restrito (das aquisições exteriores) se relaciona ao conteúdo do esquema, enquanto o caráter generalizável de sua forma é a condição necessária ao funcionamento.

Para Piaget (apud FURTH, 1974) quando o conteúdo é enriquecido pela aplicação do esquema a objetos e situações diferentes, são construídas novas formas, mas essa construção pressupõe uma aquisição não aprendida ou não inteiramente aprendida e decorrente do mesmo processo de assimilação que produz esquemas. Assim, estabelecem-se relações de influência recíproca entre os dois processos e os mesmos fatores encontram-se presentes no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem em sentido amplo.

Segundo Piaget,

[...] na totalidade das situações observáveis, os fatores de aprendizagem e de equilíbrio estão inevitavelmente emaranhados, porque o efeito compensador de cada operação ou cada regulação pré-operativa é sancionado pela experiência. Conseqüentemente, a equilíbrio pode muito bem ser uma pré-condição necessária da aprendizagem, mas seria inútil procurar uma prioridade temporal correspondente. (apud FURTH, 1974, p. 269).

O desenvolvimento cognitivo depende da maturidade do sistema nervoso e endócrino; da experiência adquirida pela ação sobre os objetos; das interações e transmissões sociais e, principalmente, do processo de equilíbrio. Como veremos a seguir, podemos considerar que os mesmos fatores interferem no processo de aprendizagem.

A maturação, isto é, as transformações do organismo em função do tempo ou idade, (relativamente independentes das condições, experiências ou práticas externas), cumpre, em relação ao desenvolvimento, o papel de abrir novas possibilidades, permitindo o aparecimento de condutas e determinando a ordem sequencial e invariante dos estágios. A aprendizagem em sentido amplo, por sua vez, depende do nível de maturidade atingido e da existência de esquemas e estruturas que lhe deem suporte.

A experiência adquirida na interação entre o sujeito e o meio ambiente é um fator complexo, no qual se observam dois aspectos: o exercício e a experiência propriamente dita.

O exercício funcional, determinado pela necessidade de aplicação dos reflexos, dos esquemas e das estruturas a todos os objetos compatíveis, implica na repetição dos comportamentos recém adquiridos e relações recém estabelecidas, com o objetivo de consolidá-los e não de adquirir um novo esquema, uma nova estrutura ou um novo conhecimento. Cumpre observar que este exercício não é imposto de fora, mas é uma necessidade intrínseca ao reflexo, ao esquema e à estrutura. Assim, não podemos considerar a repetição dos exercícios escolares como uma forma de exercício funcional, por mais interessantes que sejam, pelo simples fato de não serem buscados pela própria criança, não constituírem uma necessidade de seus esquemas e estruturas, mas serem determinados pelo professor ou pelo livro didático.

A experiência, compreendida como ação sobre os objetos para aquisição de conhecimentos, além de suas formas espontâneas escolhidas pela própria criança em função de suas necessidades, envolve as atividades, jogos, desafios e situações-problema propostos pelo professor para propiciar a aprendizagem. Podemos distinguir dois tipos de experiência: a física e a lógico-matemática.

A experiência física, que consiste em agir sobre os objetos e extrair o conhecimento de seus aspectos observáveis, para descobrir suas propriedades ou para extrair os observáveis da ação exercida sobre eles, pode ser, ao mesmo tempo, fonte de desenvolvimento e de aprendizagem. As atividades que propiciam o conhecimento físico são naturalmente interessantes para as crianças,

pois desde cedo é comum observá-las experimentando espontaneamente formas diferentes de equilíbrio, de movimento, atirando ou rolando objetos uns contra os outros, testando sua resistência.

É possível, assim, transformar a experimentação espontânea em propostas de atividades interessantes e desafiadoras que propiciem o conhecimento das propriedades dos objetos, das regularidades em suas reações e a tomada de consciência das ações exercidas sobre eles para, mais tarde, propiciar a inferência das leis que regem suas reações, introduzindo paulatinamente a criança no conhecimento da física em sua área mais observável e, por isso mesmo, mais facilmente compreendida – a mecânica.

A busca de regularidades e a construção das leis físicas nos levam a refletir sobre a experiência lógico-matemática, na qual o conhecimento não é extraído dos objetos, mas da coordenação das ações executadas sobre eles. Quando a criança estabelece relações entre objetos, como na ação de contar, retira o conhecimento da coordenação de suas próprias ações, não importando quais objetos lhe servem de suporte. Desta forma, se a busca de regularidades foi provocada pelo conhecimento físico, a busca de uma explicação implica em um conhecimento lógico-matemático.

Assim, podemos perceber que a experiência física e a lógico-matemática são mutuamente implicativas. A experiência física nunca é pura, implica sempre num quadro lógico-matemático e a experiência lógico-matemática se relaciona sempre aos objetos, uma vez que precisa de suporte exterior.

Para tornar isso mais claro, pensemos em outro exemplo: enquanto a criança brinca com uma bola, observando textura, cor, peso, descobrindo suas propriedades, como rolar, pular, voltar para suas mãos ao ser jogada em uma parede, etc., ela está construindo o conhecimento físico a respeito da bola. No entanto, quando ela compara as reações de várias bolas, verificando que algumas pulam mais que as outras e procurando uma explicação física para as diferenças, ela está construindo o conhecimento lógico-matemático.

A ação sobre os objetos é necessária para a criança aprender, porém não se trata de uma ação mecânica, repetitiva, guiada pelo professor. A aprendizagem em sentido amplo exige ação e pensamento, busca ativa de respostas para as suas próprias perguntas e para as colocadas pelo outro.

As interações com o meio social e as interações com o meio físico não criam as estruturas cognitivas, da mesma forma que o conhecimento não é apenas interiorizado a partir das pressões externas ou das transmissões sociais. A vida social influencia a construção das estruturas cognitivas, por meio das possibilidades de coordenar ações com outras pessoas, de ouvir pontos de vista diferentes do próprio, de argumentar e contra-argumentar.

As diferentes formas de interação social e as transmissões próprias de cada cultura também influenciam o desenvolvimento cognitivo, provocando um ritmo maior ou menor de desenvolvimento, acelerações ou atrasos nesse processo. Ora, o ritmo do processo de desenvolvimento, traduzido pela construção dos esquemas e estruturas mentais, exerce influência sobre o processo de aprendizagem, determinando em algumas crianças a não aprendizagem de conteúdos para cuja compreensão ainda não possui os instrumentos cognitivos necessários. Aqui observamos mais claramente a influência recíproca entre ambos; a aprendizagem atua como um dos fatores de desenvolvimento e sofre a sua influência na forma de limites impostos pelo nível já atingido.

Entretanto, se todos estes fatores agem sobre o desenvolvimento, sua integração e coordenação se devem a um quarto fator: o processo de equilíbrio. Julgamos importante analisar mais detidamente este processo, tanto para compreendermos melhor o desenvolvimento como para podermos entender como propiciar a aprendizagem, em sentido amplo, em nossas crianças e adolescentes.

Inicialmente, é preciso considerar a atividade do sujeito como necessária, isto é, que todo esquema de assimilação tende a incorporar os elementos do meio que lhe são compatíveis. Assim, por exemplo, a criança tende a pegar todos os objetos que estão ao seu alcance e que sejam assimiláveis pelo esquema de pegar no nível de construção em que esse esquema se encontra.

Além disso, todo esquema é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, ou melhor, a se modificar em função das características específicas desses elementos, sem perder sua continuidade nem seus poderes anteriores de assimilação.⁵

Assim, no curso de uma atividade, quando um objeto possui características que impedem a assimilação pelos esquemas e estruturas que o sujeito já construiu, estes procuram compensar a perturbação, modificando-se, ampliando suas possibilidades de assimilação, acomodando-se⁶.

É assim que, ao tentar pegar um objeto pequeno demais, a criança precisa modificar sua forma de pegar, passando, a partir daí, a utilizar a nova forma construída para pegar outros objetos muito pequenos. É interessante notar que a forma anterior, utilizada para pegar os objetos um pouco maiores, continua à disposição da criança juntamente com a nova forma, ampliando assim as possibilidades de aplicação do esquema.

O equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação garantem a continuidade da estrutura, uma vez que o objeto é necessário ao desenvolvimento da ação, mas é a assimilação que lhe confere significado, modificando-o. Ora, se as estruturas já construídas em determinado nível de desenvolvimento não puderem se acomodar às características do objeto, o desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação é rompido, desencadeando o processo de equilibração.

Piaget (1976) chamou processo de equilibração as reações ativas do sujeito as perturbações do meio; a busca de um novo equilíbrio quando o estado de equilíbrio anterior, entre os processos de assimilação e acomodação, é perturbado. A superação das perturbações tem por consequência a abertura de novas possibilidades, o aperfeiçoamento de esquemas e estruturas, a construção de esquemas e estruturas mais complexos e com maiores possibilidades de adaptação.

Ora, é justamente neste processo que reside a diferença entre aprendizagem em sentido restrito e aprendizagem em sentido amplo. Para analisarmos essa questão, é necessário compreender melhor as perturbações que desencadeiam o processo de equilibração e comparar sua atuação no processo de desenvolvimento e no processo de aprendizagem.

Uma das fontes de perturbação do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação no processo de desenvolvimento é a constatação pelo sujeito de que uma determinada ação provoca no objeto reações diferentes daquela imaginada anteriormente, ou seja, quando o objeto contraria as próprias antecipações do sujeito.

Neste caso, ele pode modificar seus instrumentos de compreensão, desencadeando o processo de equilibração, ou pode afastar simplesmente a perturbação. Para afastá-la pode negar as próprias antecipações (afirmando que pensou exatamente aquilo que aconteceu), pode negar as reações do objeto (não percebendo como o objeto reagiu verdadeiramente) ou pode negligenciar as contradições entre suas antecipações e as reações do objeto.

Entretanto, como a perturbação não foi superada, apenas afastada, o desequilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação permanece, ganha força e acaba desencadeando o processo de equilibração.

Como provocar o aparecimento da perturbação durante o processo de aprendizagem? Essa é a questão que nos colocamos. Ora, se o desequilíbrio se instala quando as antecipações são contrariadas, podemos provocá-las na criança ou adolescente, questionando-os sobre o que pode acontecer a partir de uma situação, antes de realizar a experiência; sobre o desenrolar de um texto explicativo ou de acontecimentos em uma narrativa, antes de chegar ao final; podemos

⁵ Assimilação é “a integração a estruturas prévias que podem permanecer invariáveis ou são mais ou menos modificadas por esta própria integração, mas sem descontinuidade com o estado precedente, isto é, sem serem destruídas, mas simplesmente acomodando-se à nova situação” (PIAGET, 1973, p.13).

⁶ “Chamaremos acomodação [...] toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam. Mas, assim como não há assimilações sem acomodações (anteriores ou atuais), assim também não há acomodação sem assimilação. Isto significa que o meio não provoca simplesmente o registro de impressões ou a formação de cópias, mas desencadeia ajustamentos ativos. É por isto que só falaremos em ‘acomodação’ subentendendo ‘acomodação de esquemas de assimilação...’ (PIAGET, 1973, p.18).

questioná-lo sobre os resultados da resolução de um problema, antes de iniciar o processo de solução, incentivando-o a executar o processo. Mais tarde, é possível levá-lo a comparar suas antecipações com os resultados efetivamente atingidos na experiência, na solução do problema ou com os caminhos tomados pelo texto ou pela narrativa. Finalmente, podemos pedir aos alunos que busquem explicações para o que realmente aconteceu.

Contudo, não se pode esperar que, pelo simples fato de antecipar, operar e comparar, a criança ou adolescente chegue ao acabamento do processo, às descobertas atingidas pela ciência atual ou àquilo que consideramos certo. O processo de equilíbrio poderá provocar um avanço nas crenças e na compreensão do sujeito, mas esse avanço não significa atingir o nível máximo de compreensão de uma vez por todas. É um processo contínuo e gradual da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo.

Outra fonte de perturbação pode ser a necessidade de assimilação recíproca entre os esquemas e estruturas aplicados aos mesmos objetos. Explicando melhor, na medida em que diferentes esquemas assimilam estes objetos, esses esquemas acabam por se assimilarem reciprocamente, ampliando ainda mais seus poderes de adaptação, tornando possível a coordenação de diferentes esquemas para atingir uma mesma finalidade. Por exemplo, tirar e por, pegar e atirar. O equilíbrio entre os esquemas e entre os subsistemas de esquemas é mantido pelas ações conservadoras que uns exercem sobre os outros, garantindo a coordenação entre eles. Ora, quando esta coordenação é impossível em determinado nível de desenvolvimento, o desequilíbrio conseqüente desencadeia o processo de equilíbrio, possibilitando essa coordenação em um nível superior.

Assim, uma outra forma de provocar a perturbação é criar situações nas quais a criança ou o adolescente possa aplicar esquemas ou estruturas diferentes para atingir a mesma finalidade, perguntando-lhes repetidamente de que outras maneiras podem chegar ao mesmo objetivo ou resolverem o mesmo problema. Em relação ao processo de aprendizagem, atividades abertas, nas quais a criança possa decidir como agir, que métodos utilizar para resolver, parecem mais propícias ao surgimento da perturbação e, desta forma, com maiores possibilidades de provocar a equilíbrio essencial à aprendizagem em sentido amplo.

Nessa mesma linha de pensamento, são necessárias assimilações recíprocas entre o sistema total e os subsistemas, entre as estruturas e subestruturas e quando esta assimilação é perturbada pelas características específicas do subsistema ou da subestrutura há necessidade de acomodações recíprocas entre eles, o mesmo ocorre em relação às crenças espontâneas ou desencadeadas da criança ou adolescente.

Quando um esquema sofre modificações, isto é, quando se diferencia para assimilar objetos com características um pouco diferentes, sua nova forma precisa ser integrada ao sistema total. O equilíbrio entre a diferenciação e a integração possibilita a conservação do todo e das partes, segundo uma dimensão hierárquica. Assim, a necessidade de integrar o esquema modificado desencadeia a transformação do próprio sistema, desta forma a integração compensa a diferenciação. Entretanto, se não for possível ao sistema integrar o esquema diferenciado, o rompimento do ciclo diferenciação-integração constitui uma nova perturbação, desencadeando o processo de equilíbrio e uma transformação mais profunda nas estruturas totais, permitindo uma retomada do ciclo em um patamar superior.

Também podemos supor que os conhecimentos e as crenças formem organizações, estruturadas de tal forma que a modificação de um conhecimento ou de uma crença prévia provoque a necessidade de reorganização do todo. Assim, quando nos deparamos com um conhecimento parcial ou uma crença não compatível com o conhecimento atingido pela ciência atual, podemos criar situações em que a sua aplicação não seja possível ou não provoque os resultados esperados pelo sujeito, suscitando o desequilíbrio que irá desencadear o processo de equilíbrio, não apenas do conhecimento ou da crença particular, mas de toda a organização de que fazia parte.

Consideramos ainda como fontes de perturbação as lacunas (a ausência de conhecimentos ou objetos necessários para que uma ação já desencadeada se complete) e a tomada de consciência de opiniões e pontos de vista diferentes do próprio.

A tomada de consciência da falta de conhecimentos ou das condições necessárias para completar uma ação iniciada e/ou desejada, pode provocar na criança ou no adolescente a busca dos conhecimentos necessários.

Além da importância da ação, desejada, planejada e desenvolvida pelo aprendiz, ainda enfatizamos a necessidade do trabalho em pequenos grupos, uma vez que, possibilitando a troca de ideias entre os iguais, ouvir outras opiniões, conhecer outras soluções possíveis para os problemas, ouvir críticas e argumentar para defender as próprias ideias, podem provocar o desequilíbrio cognitivo, desencadeando o processo de equilíbrio. Mais uma vez isso nos lembra a importância dos desafios, das situações problema, dos projetos e jogos em pequenos grupos, além das atividades que propõem a coordenação de ações, a troca de ideias, as discussões.

É importante lembrar que cada desequilíbrio provoca sempre a busca de um novo equilíbrio mais estável, complexo e duradouro, por um mecanismo autorregulador de compensações ativas às perturbações; que os estados de equilíbrio são sempre ultrapassados porque novos problemas que são levantados à medida que os precedentes são solucionados e que uma estrutura acabada por dar lugar à exigência de novas diferenciações ou à integração em estruturas mais amplas.

Esses melhoramentos podem alargar, em extensão, o campo do sistema, isto é, ampliar o número de situações ou objetos a que o esquema se aplica; podem relativizar as noções por diferenciação em subesquemas que passam a assimilar os elementos anteriormente não assimiláveis e, com o rompimento do ciclo, o subesquema torna-se um novo tipo de perturbação e a diferenciação precisa ser, necessariamente, compensada pela integração do sub-esquema ao novo esquema total.

Em outras palavras, a equilíbrio cognitiva enquanto marcha para um equilíbrio mais estável, implica na construção e reorganização das estruturas cognitivas e, como coordenador de todos os outros fatores, torna-se importante fator a ser levado em conta para propiciar o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças e adolescentes.

Tomando por referência esses aspectos teóricos, passaremos agora a analisar mais detalhadamente as implicações das descobertas de Piaget para um ensino, uma escola e uma sociedade inclusiva.

Piaget e a Inclusão

Quando falamos em inclusão, pensamos em vários aspectos que a envolvem: sociais, físicos, emocionais, entre outros. No campo educacional, o primeiro pensamento que nos ocorre é o da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, alguns documentos sempre são destacados e enfatizados, por exemplo: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que define princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Esse documento retoma outros textos elaborados em outros momentos da história da humanidade, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Isso mostra que a humanidade vem, ao longo de um árduo e longo processo, discutindo e procurando redefinir sua constituição e existência, bem como a justiça de suas relações.

Um outro documento, também anterior à Declaração de Salamanca e por ela retomado, é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) que foi aprovada durante conferência mundial realizada em Jomtien na Tailândia. Em seu texto, tal declaração enfatiza a importância da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Ora, apenas para iniciarmos a reflexão, como proceder a essa satisfação, desconsiderando os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos? Seria isso possível? Ainda no referido texto, conhecido também como “Declaração de Jomtien”, há dois artigos que se relacionam bastante ao que exploramos no presente artigo, vejamos seus conteúdos.

O primeiro artigo que comentaremos aqui é o artigo 1 e que justamente se intitula “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. O artigo é subdividido em 4 itens:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. 2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. 3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. 4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNESCO, 1990).

Julgamos oportuno comentar dois aspectos específicos desse artigo. Aprender não é somente um ato relacionado a um conteúdo escolar específico, como ler, escrever, contar. Aprender também é uma relação criada entre sujeito e objetos de conhecimento e está muito implicado na forma como esse sujeito reage e lida com os desafios que precisa superar no momento de aprender. Embora saibamos que uma das maiores metas das instituições de ensino é a sistematização do conhecimento, não podemos nos esquecer da formação integral do ser: dos aspectos sociais, afetivos e morais na formação de nossos alunos.

Já em 1948, Piaget (1972) também defendia essas mesmas ideias, colocando como objetivos da educação a formação de pessoas autônomas: moral e intelectualmente. Comentando o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem que diz : “A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948), Piaget afirma que é necessário, portanto, formar indivíduos autônomos e capazes de considerar e respeitar essa autonomia em outrem. Isso, na visão dele, gera uma necessidade de reorganização do espaço pedagógico e das relações estabelecidas nesse espaço. A pergunta que Piaget nos faz “... será possível formar personalidades autônomas por meio de técnicas que impliquem, nos diferentes graus, em constrangimento intelectual e moral?” (PIAGET, 1972, p. 53). Tem uma resposta definitiva: não! Mas, infelizmente, a pergunta e a resposta estão longe de serem compreendidas em nossas escolas.

O segundo artigo que analisaremos é o artigo 4, cujo título é “Concentrar a atenção na aprendizagem”. Seu texto nos diz o seguinte:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em conseqüência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, freqüência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (UNESCO, 1990).

A complexidade desse texto traz sérias implicações para a atuação em sala de aula, pois se o aluno passa anos na escola e não aprende, o maior objetivo educacional não foi atingido. A partir disso, podemos pensar na relação clara com aspectos essenciais da obra de Piaget. Se para Piaget a aprendizagem deve necessariamente fazer apelo aos instrumentos cognitivos e individuais do aluno, caminhando, como já dissemos, muito além da emissão de respostas certas, ao professor caberia um papel essencial. Seu papel é o de desencadeador dos processos cognitivos (mencionados no início deste artigo), de provocador de ações, de solicitador de explicações e reflexões, de criador de perturbações. É o docente, sem dúvida, que abre ou fecha as possibilidades de desenvolvimento e, conseqüentemente, de aprendizagem para os seus discentes. Portanto, é um papel fundamental e bastante diferente de uma passividade latente que é preconizada por aqueles que não compreendem o significado da teoria construtivista piagetiana.

Também interessante na leitura do artigo em questão é ver que Piaget já refletia em 1948 sobre o real significado de um direito à educação, afirmando que esse direito significava muito mais do que frequentar a escola:

Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até à conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica. (PIAGET, 1972, p. 32).

É evidente o que isso significa no enorme aporte deixado pela obra piagetiana, uma vez que esses instrumentos básicos e indispensáveis são elaborados a partir de uma interação indissociável entre o sujeito e seu meio físico e social e consolidados num período fundamental e inicial de nossas vidas.

A esse respeito, somente para exemplificar, podemos comentar as situações de nossas escolas de educação infantil, sobretudo agora em que as crianças as deixam ainda mais novas para compor o ensino fundamental de nove anos. Se os docentes não compreenderem bem seu papel na formação dos instrumentos cognitivos necessários ao desenvolvimento posterior, não saberão realizar intervenções pedagógicas adequadas. Aliás, é isso que vemos ocorrer: escolas e docentes preocupados em alfabetizar e deixando de solicitar questões relacionadas a outras formas de simbolização, à construção de estruturas espaciais, temporais e causais, bem como estruturas lógicas e operatórias como a conservação, a classificação e a seriação.

Quando Piaget discute a questão do direito à educação ele atribui um papel essencial à escola e à ação docente. Diz ele:

Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é pelo contrário e muito mais aprofundadamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e *que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento.* (PIAGET, 1972, p.33, grifo nosso).

Vejamos aí que Piaget atribui um papel fundamental às questões inerentes a fatores sociais. Não é possível desenvolver-se e, conseqüentemente, aprender sem o outro, sem um professor, capaz de provocar o desenvolvimento discente. E é esse professor, esse outro que permitirá a inclusão.

Quando pensamos em inclusão, não devemos pensar somente nos sujeitos com necessidades educacionais especiais (NEE). Sabemos que uma escola verdadeiramente inclusiva deve incluir a todos: o negro, o pobre, o indisciplinado, o que não consegue aprender... Portanto, nossa escola de hoje ainda está muito longe de ser inclusiva e isso deve-se não somente ao fato de ela estar despreparada em relação aos sujeitos com NEE.

Nesse sentido, podemos pensar também nas crianças que não aprendem ou os ditos “alunos com dificuldades de aprendizagem”. Percebe-se nas escolas, em serviços de apoios das redes públicas e em consultórios psicopedagógicos um número muito grande de encaminhamentos, de queixas em relação à incapacidade das crianças diante dos desafios escolares. Tais queixas, quase sempre, são realizadas pelos docentes e fazem alusões a supostos problemas orgânicos e/ou disfunções cognitivas e neurológicas.

Paralelamente a esse quadro crescente, observa-se resultados de pesquisas que indicam a não existência de questões orgânicas relacionadas a não aprendizagem em inúmeros casos de encaminhamentos (CIASCA; ROSSINI, 2000; SARAVALI, 2005). Em consonância a essas descobertas, os trabalhos de alguns pesquisadores (ZAIA, 1996; BRENELLI, 1996) evidenciam que, a partir da utilização de intervenções adequadas, é possível reverter o quadro de sujeitos que não aprendem, atuando em prol do seu desenvolvimento e no resgate de sua autoestima.

A união de reflexões sobre os resultados desses trabalhos aponta para várias considerações importantes: 1) os professores encaminham facilmente (ou sugerem a necessidade do encaminhamento) para atendimentos especializados, no mínimo, 20% dos seus alunos; 2) os professores não conseguem intervir adequadamente junto a um aluno que não aprende e desconhecem as leis que regem o desenvolvimento infantil; 3) a formação do professor precisa estar voltada para essas questões; 4) enquanto um número tão grande de crianças estiver à margem do sistema de ensino, arrastando-se pelos anos escolares sem aprender, a escola está longe do ideal da inclusão; 5) a teoria de Piaget e, sobretudo, o conhecimento específico sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem do aluno têm muito a contribuir para uma mudança nesse quadro.

É possível observar também resultados positivos junto a crianças que não aprendem, obtidos por pesquisadores (ZAIA, 1996; BRENELLI, 1996). Isso aponta para uma situação paradoxal: o que um pesquisador é capaz de fazer com uma criança, a ponto de conseguir que ela melhore efetivamente na escola, que um professor não faz ou não consegue/sabe fazer?

Talvez, a resposta a essa pergunta esteja nas próprias questões relacionadas à formação do professor, que também é um refém desse quadro caótico. Dessa forma, também podemos observar a atualidade de uma discussão que Piaget travava há muito tempo, qual seja, a fórmula para transmitir conhecimentos e regras não vem funcionando. Na atualidade, podemos agregar a isso uma distorção do construtivismo em que se radicaliza essa posição e acredita-se que o mestre não tem papel, não deve intervir.

Como nos diz Piaget (1972) e como vimos no início deste artigo, a formação adequada e uma aprendizagem real dependem do estabelecimento de relações complexas entre professor e alunos e entre os próprios alunos. Assim, o adulto desempenha o importante papel de solicitar o pensamento e a atividade da criança, organizando situações estimulantes que envolvam criação, invenção, descoberta, questões e problemas a serem solucionados, trocas de pontos de vista entre parceiros e trabalhos em pequenos grupos. Cabe a ele organizar situações que possam constituir perturbações, levando ao desequilíbrio cognitivo e, assim, desencadeando o processo de equilíbrio, o desenvolvimento e a aprendizagem em sentido amplo.

É isso que os pesquisadores conseguem. Sem isso a escola e os próprios docentes continuarão a excluir os que não aprendem e, portanto, estaremos longe de compreender o real significado da inclusão.

Considerações finais

No presente artigo, observamos que a aprendizagem na teoria piagetiana é um conceito que vai muito além de respostas prontas e/ou padronizadas; é, pois, o resultado de uma equilíbrio interna, dependente de ações e fatores internos e externos aos aprendizes.

Se para Piaget “compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção” (1972, p. 17) é necessário, num ideal inclusivo, saber fazer apelo à espontaneidade, à ação e à reflexão de todos os

alunos. O ideal da inclusão é libertário. É libertar-se do preconceito, é libertar-se dos estereótipos, é libertar-se da exclusão.

Quando Piaget nos diz que o objetivo da educação é formar indivíduos autônomos moral e intelectualmente, o ideal inclusivo está aí, bem posto. O autor vai mais além, mostrando que a maneira como o professor conduzirá a vida escolar também afeta esse ideal, “[...] se (o aluno) é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente” (PIAGET, 1972, p.61).

O que necessita ser instaurado em nossas escolas é um verdadeiro espírito epistemológico que usaremos aqui num sentido único, o sentido de se ter uma fundamentação a partir do conhecimento, ou seja, em como ele se processa. É isso que deve dirigir as ações pedagógicas. Dessa forma, o aprofundamento numa teoria que explica esse conhecimento, da sua gênese à sua consolidação, como a teoria piagetiana, é fundamental. Antes mesmo de abandoná-la, de julgá-la ultrapassada, de seguirmos modismos ou novas correntes que se impõem, necessitamos refletir sobre o que sabemos e o que conhecemos da teoria de Piaget. Um saber superficial de nada ajudaria nossas crianças, nem mesmo nossa prática.

A atualidade da teoria construtivista se apresenta nos inúmeros resultados de pesquisas junto a crianças que não aprendem, nos trabalhos que indicam mudanças pedagógicas eficazes e propulsoras da construção do conhecimento. Essa atualidade também se encontra na análise cuidadosa dos fundamentos que nortearam a obra piagetiana. Um exemplo disso é o que discutimos neste trabalho. Encerramos colocando aqui mais um pensamento piagetiano sobre a educação:

O direito à educação é portanto, nem mais nem menos, o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis. (PIAGET, 1972, p.35)

Isso nos mostra que a teoria de Piaget já se apresentava, há algum tempo, como uma teoria da inclusão!

REFERÊNCIAS

BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar*. Campinas: Papirus, 1996. 208 p.

CIASCA, S.M.; ROSSINI, S.D.R. Distúrbio de aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 8, n. 48, p. 11-6, 2000.

FURTH, H. *Piaget e o Conhecimento – fundamentos teóricos*. Rio de Janeiro: Forense, 1974.

ONU, Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova York, 1948. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: abr. 2010.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1972.

_____. *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. Aprendizagem e Conhecimento. In: PIAGET, J.; GRECO, P. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos, 1974.

_____. *A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, J; APOSTEL, L; MANDELBROT, B. *Logique ET equilibre*. (Études d'épistemologie génétique II). Paris: Presses Universitaires de France, 1957.

PIAGET, J.; BETH, E.W. *Epistémologie mathématique et psychologie*. Essai sur les relations entre la logique formelle et la pensée réelle. (Études d'épistemologie génétique XIV). Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

SARAVALI, E.G. *Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social* – implicações para a docência. Taubaté: Cabral, 2005. 156 p.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

UNESCO. *Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2010.

ZAIA, L. L. *A solicitação de meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem*. 1996. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

Recebido em: 21 de agosto de 2010.
Aprovado em: 29 de setembro de 2010.

OS PROFESSORES E OS “PROJETOS” NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS: UM TRABALHO POSSÍVEL? ¹

TEACHERS AND THE ‘PROJECT’ IN SÃO PAULO STATE PUBLIC SCHOOLS: A POSSIBLE WORK?

Maria José da Silva Fernandes²

RESUMO: No final do século XX e início do século XXI, as escolas públicas estaduais paulistas foram marcadas por várias medidas reformistas que implicaram em alterações nas formas de organização do trabalho na sala de aula. Procurando contribuir com as discussões sobre as implicações das reformas no trabalho docente, exploro alguns dados de uma pesquisa empírica de base qualitativa realizada com professores do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A pesquisa possibilitou o reconhecimento da percepção de trinta professores acerca das medidas reformistas, especialmente em relação aos denominados projetos de trabalho, objeto deste artigo. A interpretação dos dados apontou para um processo de cobrança e obrigatoriedade da realização de projetos no cotidiano escolar, justificados pelo repasse de recursos às escolas e do pagamento de bônus aos professores. Notou-se, porém, um sofrimento ético por parte dos professores que assumiram novas tarefas sem que houvesse alterações nas condições de trabalho, transformando os projetos em rótulos ou jargões que estavam distante de serem satisfatoriamente realizados.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos. Trabalho docente. Reformas educacionais. Processo ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: At the end of the 20th century and beginning of the 21st century, the public state schools of São Paulo were marked by many reformist measures which implied in changes on the forms of work organization in the classroom. Trying to contribute with the discussions about the implications of reformation on teaching work, I explore some data from an empiric research of qualitative basis carried out among teachers of the Cycle II of the Elementary and High School. The research made possible the recognition of the perception of thirty teachers about the reformist measures, especially, regarding the denominated work projects, subject of this article. The interpretation of data pointed to a process of collection and obligatoriness of the execution of projects on daily school life, justified by the resource transfer to schools and bonus payment to the teachers. It is noted, however, an ethic suffering by the teachers which assumed new tasks without changes on the work conditions, transforming the projects into labels or slang that were far from being satisfactorily carried out.

KEYWORDS: Projects. Teaching work. Educational reforms. Teaching-learning process.

¹ Apoio financeiro FAPESP

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Ciências - UNESP - Campus de Bauru. E-mail: mjsfer@fc.unesp.br

Introdução

Nos últimos anos, muitos questionamentos e críticas foram direcionados ao trabalho realizado pelas escolas e seus professores, o que envolveu também a questão do processo ensino-aprendizagem. O que estava sendo ensinado e aprendido pelas crianças? Como os professores estavam ensinando? O que deveria ser feito para melhorar a qualidade do ensino? Como melhorar os indicadores educacionais apresentados pelas escolas? Foram muitos os questionamentos que surgiram e diversas também foram as tentativas de oferecer respostas a eles. Muitas justificativas e soluções foram apresentadas, principalmente por parte da mídia, e, muitas vezes, elas beiravam o aligeiramento, depositando apenas nos professores a causa e, ao mesmo tempo, a solução para os problemas apresentados pela educação (muitos dos quais históricos). Por outro lado, desconsiderando questões estruturais, sociais e culturais, foram promovidas no Brasil, notadamente depois da década de 1990, uma série de reformas educacionais caracterizadas por medidas homogêneas que foram definidas sob a influência dos organismos internacionais (GENTILI et AL. 2004; OLIVEIRA, 2004). As reformas educacionais, de maneira geral, apresentavam como bandeira a melhoria da qualidade do ensino.

Dentro deste movimento, as escolas públicas estaduais paulistas vivenciaram uma série de medidas reformistas que alteraram profundamente a “organização escolar”, o que, segundo Oliveira et al (2002), abrangeu as condições objetivas sob as quais se estruturava o ensino, o que implicou em alterações curriculares, metodológicas, avaliativas, etc. Desde 1996, as escolas paulistas passaram por três amplos momentos reformistas denominados “*Escola de Cara*”, “*Escola do Acolhimento*” e “*São Paulo faz escola*”. De forma semelhante, as medidas relacionadas a cada um desses momentos reformistas, deixaram de considerar a importância e o conhecimento dos professores sobre o próprio trabalho, como já havia discutido Giroux (1997, p. 157):

Muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem a técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional.

Desconsiderando a participação dos professores na elaboração e definição das medidas reformistas, as políticas que foram delineadas para o Ensino Fundamental e Médio, nas escolas paulistas, tiveram várias implicações para o trabalho docente e para a organização escolar, tais como: a introdução da progressão continuada, a reorganização escolar e curricular, o pagamento do bônus mérito, o aprofundamento do processo de avaliação externa e a organização do trabalho pedagógico por meio de projetos (FERNANDES, 2008).

Buscando contribuir com as discussões acerca das implicações das medidas reformistas educacionais no trabalho docente paulista, principalmente aquelas voltadas à organização das atividades realizadas na sala de aula, buscarei, neste artigo, problematizar alguns resultados de uma investigação empírica de base qualitativa que utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados.

Acusados, muitas vezes, de resistentes às mudanças, os professores sujeitos da investigação demonstraram que não aceitavam com tranquilidade a imposição das medidas que, por desconhecimento da realidade ou por estratégia de implementação das reformas, ignoravam elementos fundamentais do cotidiano escolar. Às denúncias dos professores se somaram sentimentos. Angústia, sensação de perda e, muitas vezes, referências ao adoecimento provocado pelo próprio trabalho apareceram nas entrevistas, notadamente, quando os professores sujeitos se

referiram à cultura do desempenho e à introdução da performatividade nas escolas que, no caso dos docentes paulistas, trouxe profundas alterações na forma como se organizava o trabalho em sala de aula, um trabalho antes calcado na transmissão do conhecimento escolar realizado sob formas mais tradicionais.

Alguns dados sobre a pesquisa

Os dados que serão explorados nesse artigo derivam de uma pesquisa mais ampla que foi realizada no período de 2005 a 2008 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara. A pesquisa contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e resultou na tese de meu doutoramento.

Minha opção pela pesquisa empírica de base qualitativa se apoiou na necessidade de dar “voz” aos professores, de reconhecê-los como “sujeitos de um fazer e um saber” Dias-da-Silva (1998), ou como sugeriu Giroux (1997), como “*intelectuais*”. Essa opção (não apenas metodológica, mas também política) me permitiu situar os professores no centro das discussões sobre as implicações das reformas educacionais no trabalho docente, dando-lhes também a oportunidade de refletir sobre as mudanças que ocorreram nas escolas a partir das medidas a que foram submetidos e que, de maneira geral, não foram previamente discutidas por eles. Os resultados da investigação foram fundamentais para a reafirmação da importância dos professores como protagonistas do trabalho realizado pelas escolas.

Na fase inicial da pesquisa (que teve posterior prosseguimento com outros objetivos mais amplos), realizei uma investigação com trinta professores de conteúdos específicos que se dedicavam ao trabalho no Ciclo II do Ensino Fundamental³ e no Ensino Médio em 22 escolas públicas de nove diferentes municípios pertencentes a três Diretorias Regionais de Ensino⁴ do estado de São Paulo. Para a seleção dos sujeitos que compuseram a amostra foram estabelecidas duas condições básicas: 1) comprometimento com o trabalho realizado na escola pública e com a democratização do ensino⁵ e 2) experiência docente superior a dez anos de trabalho na rede pública estadual.

Para a definição da amostra e elaboração do roteiro de entrevista foram utilizados os estudos realizados por André (1983), Brandão (2000 e 2002), Alves-Mazzotti, Gewandznajder (2002) e Zago (2003). Tendo a preocupação de não realizar uma investigação calcada em uma amostra muito reduzida, que, muitas vezes, é argumento utilizado para desqualificar as pesquisas sobre o cotidiano escolar, optei por selecionar um grupo de trinta sujeitos, número relativamente elevado se considerado a natureza da investigação. A partir de um roteiro básico, realizei um pré-teste com três professores do Ciclo II. A análise das entrevistas realizadas neste momento subsidiou a elaboração do roteiro final que, posteriormente, foi utilizado nas sessões de entrevistas com os professores.

Os professores sujeitos participaram de sessões de entrevistas individuais com duração média de uma hora. As entrevistas gravadas, com a autorização dos docentes, foram realizadas a partir de um roteiro semiestruturado composto por treze questões relacionadas a dois temas centrais na investigação: *a escola pública atual e a atuação da coordenação pedagógica nas escolas*. Nesse artigo, vou discutir apenas alguns dados referentes ao primeiro tema. É importante apontar também que a questão inicial apresentada na entrevista - “Como você avalia o trabalho realizado

³ O Ciclo II abrange as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

⁴ Na estrutura organizacional da rede estadual paulista, as unidades escolares são subordinadas, de acordo com a localização geográfica, a uma das 89 Diretorias Regionais de Ensino que, por sua vez, pertencem à Coordenadoria de Ensino do Interior ou à Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo. No caso da pesquisa, foram envolvidos professores de três Diretorias Regionais do interior do Estado.

⁵ A indicação de professores indicados como comprometidos com o trabalho e com a democratização do ensino foi realizada por membros do Grupo de Pesquisa ao qual pertencem, por professores participantes de projetos de extensão e formação continuada da Universidade e por professores do Programa de Pós-Graduação em Escolar e/ou Licenciaturas da FCL/Araraquara.

na escola pública paulista atualmente?” - foi introduzida no roteiro com o objetivo de familiarizar o entrevistado com a entrevistadora. Porém, no decorrer das entrevistas, ficou evidente a importância desta questão introdutória, já que os professores, independentemente do ciclo profissional em que se encontravam, apresentavam um profundo incômodo com a atual situação das escolas públicas estaduais paulistas e com o fato de não serem considerados nos processos reformistas: “Ninguém ouve o professor, as coisas chegam na escola, agora é assim, vocês vão fazer assim”⁶ (P 1).⁷ A análise serena e carregada de saberes me permitiu interpretar como as reformas se manifestavam no cotidiano e elaborar um panorama geral das escolas situadas em uma ampla região do interior paulista.

Parte dos dados obtidos através das entrevistas, especialmente aqueles relacionados à questão introdutória, será discutido nesse artigo, no qual darei destaque especial para o uso dos denominados “projetos” nas escolas públicas estaduais paulistas do Ciclo II e do Ensino Médio. Antes, porém, apresentarei um perfil dos professores envolvidos na pesquisa.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa

Em um contexto marcado por reformas educacionais que sistematicamente ignoravam as escolas e seus sujeitos, foi imperativo dar “voz” aos professores. Como já relatei na introdução desse artigo, a compreensão do cotidiano escolar a partir do ponto de vista dos professores foi muito importante na pesquisa realizada. As entrevistas foram momentos ricos e privilegiados para reconhecer as implicações das reformas no trabalho docente.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram trinta professores com histórias de vida diferentes, formações heterogêneas e idades bastante variáveis, mas que tinham algo em comum: eram professores comprometidos com a escola pública e com seu papel histórico na formação dos cidadãos. Professores que se dispuseram, voluntariamente, a mostrar um pouco da “caixa preta” da escola.

Considerando a distribuição por sexo, tive acesso a um grupo composto da seguinte forma:

QUADRO 1 – Distribuição dos entrevistados conforme sexo

Sexo	Diretoria Regional de Ensino			Total
	1	2	3	
Masculino	2	4	2	8
Feminino	8	6	8	22
Total	10	10	10	30

Como pode ser observado, os sujeitos entrevistados na pesquisa eram predominantemente do sexo feminino, 22 professoras, confirmando a “feminização” do magistério já apontada em estudos de Enguita (1991), Nóvoa (1991) e Cunha (1999).

Em função da exigência de, no mínimo, dez anos de experiência profissional, no magistério paulista, não encontrei entre os entrevistados sujeitos jovens demais. Todos os professores entrevistados se encontravam, no momento da coleta de dados, com idade acima de trinta anos. Houve predomínio da faixa etária de 35 a 39 anos e de 45 a 49 anos que juntas contabilizaram mais da metade dos sujeitos envolvidos.

⁶ Optei por manter o discurso dos professores, mesmo quando eles destoavam das normas cultas da Língua Portuguesa. Também apresentarei, ao longo do artigo, os excertos das entrevistas sempre em itálico.

⁷ A numeração corresponde à sequência de realização das entrevistas.

QUADRO 2 – Distribuição dos entrevistados conforme faixa etária

Faixa etária	Diretoria Regional de Ensino			Total
	1	2	3	
Menos de 30	0	0	0	0
30-34	0	3	0	3
35-39	4	3	1	8
40-44	2	2	0	4
45-49	2	1	5	8
50-54	2	0	3	5
55 ou mais	0	1	1	2
Total	10	10	10	30

Em relação à formação superior, os professores apresentaram diversidade em relação aos cursos de licenciatura realizados e ao tipo de instituição (pública ou privada) onde se formaram:

QUADRO 3 – Distribuição dos entrevistados conforme a graduação e instituição em que estudaram

Graduação	Diretoria Regional de Ensino						Total	
	1		2		3		Pública	Privada
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada		
Letras		2	1		2		3	2
Matemática		1	2	2	1		3	3
Ciências/Biologia	1		1		1		3	
Artes	1					2	1	2
Geografia		2		1	1	1	1	4
História		3		1	2		2	4
Educação Física			1				1	
Sociologia/ Filosofia			1				1	
Total	2	8	6	4	7	3	15	15

A priori não foi excluído nenhum professor em função de sua formação em curso superior, mas tentei, através de consulta à relação prévia de possíveis sujeitos, não entrevistar professores de apenas uma ou outra disciplina. A diversidade em relação à formação foi importante para conhecer as diferentes maneiras de como os professores viam e percebiam a escola em que trabalhavam e sua relação com o contexto educacional mais amplo. Vale salientar que treze professores do grupo entrevistado possuíam uma segunda graduação em Pedagogia, todas realizadas em instituições privadas.

Também chamou atenção no grupo de entrevistados a preocupação que eles apresentavam com a formação contínua. Dentre os professores entrevistados, treze haviam participado de cursos de especialização oferecidos por instituições públicas ou privadas (houve um leve predomínio dos cursos realizados nas universidades públicas), sendo que dois professores já tinham participado de mais de um curso de pós-graduação *lato-sensu*. Seis professores haviam cursado pós-graduação em nível de mestrado em universidades públicas, um professor estava cursando mestrado numa instituição privada, uma professora já havia concluído o doutorado em uma universidade pública e outro ainda estava cursando o doutorado em uma instituição privada.

A maior parte dos professores (28 deles) já havia frequentado ou frequentava, na ocasião das entrevistas, cursos de extensão e de formação continuada procurados, segundo as informações passadas, por iniciativa própria, principalmente junto às universidades públicas. Os professores entrevistados foram categóricos ao afirmar que gostavam de estudar e que tinham um compromisso pessoal com a própria formação, o que ficou bastante evidente nos dados colhidos.

No tocante à experiência docente, os professores entrevistados apresentavam entre dez e quarenta anos de trabalho em escolas de educação básica, ou seja, todos eles vivenciaram as reformas educacionais recentes no estado de São Paulo e tinha, portanto, condições de ter percepção bastante clara acerca das implicações destas no trabalho docente. Ao analisar o tempo de experiência docente dos entrevistados tomei como referência os ciclos profissionais docentes apontados por Huberman (1992). Assim, os entrevistados foram distribuídos da seguinte forma:

QUADRO 4 – Distribuição dos entrevistados segundo o tempo de experiência conforme os ciclos profissionais docentes de Huberman (1992).

Tempo de experiência	Diretoria Regional de Ensino			Total
	1	2	3	
Até 15 anos (diversificação)	3	4	2	9
15 a 25anos (questionamentos)	5	5	6	16
25 a 35 anos (serenidade)	2	0	2	4
35 a 40 anos (desinvestimento)	0	1	0	1
Total	10	10	10	30

Como pode ser observado, mais da metade dos entrevistados se encontrava no ciclo profissional marcado por questionamentos em relação ao próprio trabalho e ao sistema educacional. Ao trabalhar com esse grupo de professores, pude perceber o quanto as reformas educacionais recentes alteraram a gestão escolar, a organização curricular e a realização do trabalho docente, trazendo implicações de diferentes ordens nas atividades realizadas pelos professores. Porém, considerando o espaço do artigo, optei por trabalhar apenas com os dados referentes às implicações do uso dos denominados “projetos” nas escolas paulistas.

Os professores e os “projetos”

As reformas educacionais atuais acarretaram uma sobrecarga de tarefas ao já difícil e exigente trabalho docente. Além das atividades diretamente vinculadas ao processo ensino-aprendizagem – objetivo central e histórico das escolas – os professores passaram a realizar muitas tarefas determinadas verticalmente, o que ampliou a insatisfação e a culpabilização em relação ao trabalho realizado, como já havia sido apontado por Oliveira (2003 e 2004), Almeida (2006) e Lourencetti (2008). Segundo os entrevistados, “tudo vem para a escola, ela tem que resolver todos os problemas” (P1), obrigando os professores a dominarem “práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções”, como afirmou Oliveira (2003, p. 34).

Muitas das novas tarefas que passaram a ser assumidas e desenvolvidas se organizaram sob a forma de “projetos”, atividades que foram pedagogicamente banalizadas na rede estadual paulista, inclusive por sua vinculação com os recursos destinados às escolas e à gratificação pressuposta no “bônus mérito” que passou, desde o início dos anos 2000, a ser pago aos professores, gestores e demais funcionários das escolas.

É importante salientar que não havia uma questão específica no roteiro de entrevista acerca dos “projetos”. Porém, quando os entrevistados se referiram às atuais condições de funcionamento

da escola pública paulista ficou evidente o incômodo decorrente da “proposta” da Secretaria da Educação de São Paulo no tocante aos “projetos”. Nesse sentido, todos os professores entrevistados reclamaram do excesso de solicitação deste tipo de atividade no cotidiano escolar, bem como da improvisação com que os denominados “projetos” eram realizados pelas escolas, demonstrando uma grande insatisfação com este tipo de organização do trabalho e com as novas exigências docentes, aproximando-se da afirmação de Oliveira (2003, p. 34):

A pedagogia dos projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências que esses profissionais se vêem compelidos a responder. (...) os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder a essas exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para por em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer por seus pares, encontram-se diante de enorme insatisfação.

Ao acompanhar, numa outra etapa da mesma pesquisa, as atividades realizadas pelas escolas e o trabalho desenvolvido pelos professores coordenadores, pude perceber que a crítica apresentada pelos entrevistados se justificava plenamente, já que havia realmente um excesso de tarefas que eram precariamente desenvolvidas pelas escolas e rotuladas como “projetos”. Durante a pesquisa, pude observar que, na rede estadual paulista, havia três grupos distintos de “projetos”. Num primeiro grupo, encontravam-se aqueles elaborados pelas próprias escolas e que constavam do Projeto Político Pedagógico (PPP). Esses eram, normalmente, apresentados em número bastante elevado (encontrei nos PPPs das escolas até trinta projetos a serem desenvolvidos no período de um ano). Havia um segundo grupo relacionado aos “projetos” elaborados pelas equipes pedagógicas das Diretorias Regionais de Ensino que solicitavam a realização desses pelas escolas por meio do trabalho do coordenador pedagógico e das reuniões realizadas com os professores. Vários “projetos” deste grupo eram definidos a partir de parcerias estabelecidas entre as regionais e outros órgãos públicos, como a Secretaria da Fazenda e a Secretaria da Saúde, a Polícia Militar e os Correios, mas havia também projetos derivados de parcerias com redes comerciais e empresas de comunicação. E num outro grupo havia, ainda, os “projetos” definidos e enviados pela Secretaria da Educação, tais como o denominado “Prevenção também se ensina”.

Percebi, nos casos analisados, que não havia uma organicidade entre os “projetos” desenvolvidos. Notava-se uma relação bastante frágil entre eles e os conteúdos previstos nas diferentes disciplinas. Também notei que não havia um número definido e articulado de ações, o que demonstrava a precariedade dos planejamentos intra e extraescolar resvalando em práticas pedagógicas bastante fragilizadas, como demonstraram também os entrevistados.

Entretanto, a análise das entrevistas me permitiu verificar que os professores não eram contrários às inovações pedagógicas, às novas práticas de trabalho e de organização curricular; o que eles rejeitavam eram as imposições e os “projetos” formatados de cima para baixo que desconsideravam as condições e necessidades reais das escolas: “Os projetos são complicados porque virou uma coisa de só fazer projetos (...). É preciso analisar os projetos, principalmente aqueles que chegam para a escola e ver a viabilidade deles, ver se é bom ou não para a escola naquele momento” (P 5). Da mesma forma, os professores criticaram a ausência de avaliação e acompanhamento dos “projetos” realizados em sala de aula que, segundo eles, transformavam a prática pedagógica em atividade mecânica, em simples tarefa que deveria ser apenas cumprida (mesmo que precariamente) e computada para o recebimento do bônus e dos recursos: “Os projetos são impostos, veio de lá e tem que fazer e mostrar o serviço. Também não tem avaliação, não se discute o que deu certo, o que não funcionou, porque não funcionou. É fazer por fazer. É fazer por que conta no bônus. Isso não está certo!” (P 15).

É importante ressaltar também que, por outro lado, os professores entrevistados avaliaram positivamente os “projetos” que derivavam das necessidades da própria escola, do planejamento pedagógico-curricular conjunto, das discussões realizadas pelos docentes nas reuniões pedagógicas

e que, conseqüentemente, eram frutos de tentativas de coletivização do trabalho, como podemos perceber pelas palavras de um entrevistado:

Eu sinto que esses projetos da escola têm uma adesão maior dos alunos do que os projetos que são impostos. A adesão é maior também por parte do professor. Eu sinto que há menos resistência em relação a eles. Os projetos que vem de fora são sempre os mesmos. É água, lixo, energia elétrica, eles estão sendo repetitivos. Os projetos que brotam da escola são muito mais ricos que aqueles que são formatados pela DE (P 23).

As entrevistas também ofereceram pistas importantes para compreender a relação estabelecida entre os chamados “projetos”, o pagamento de bônus, o recebimento de recursos e a *performance* das escolas. Foi denunciada, pelos professores entrevistados, uma preocupação exacerbada com a imagem da escola e, nesses casos, a realização dos projetos não escapava desta dinâmica mais ampla, sendo, como declarou Sampaio e Marin (2004, p. 1219), um artifício para que as escolas recebessem seus recursos. Característica das reformas atuais, a performatividade “encoraja as instituições a se preocuparem cada vez mais com seu estilo, sua imagem, sua semiótica, com a maneira como apresentam as coisas mais do que como as fazem funcionar” (BALL, 2004, p. 1117). Os professores entrevistados afirmaram que, muitas vezes, realizavam os “projetos” por força dos mecanismos de pressão e de cobrança a que eram submetidos: “Eu fico preocupada com esses projetos porque é muita coisa para aparecer, é número de folhas, tudo é quantificado. A preocupação é com o dinheiro e eu acho que não é só isso” (P 5).

As críticas aos “projetos” também se referiram ao caráter pontual destes e à ausência de contextualização e relação com os conteúdos desenvolvidos pelos professores em sala de aula: “a gente para tudo para fazer os projetos. Não tem apoio e vai fazendo aos trancos e barrancos só para mostrar serviço. As coisas não podem ser assim, as dificuldades da sala de aula são grandes e você precisa considerar tudo isso para por em prática os projetos” (P.15). A fragilização na realização dos “projetos” ampliou um risco que já era bastante presente na rede paulista - a minimização do ensino dos conteúdos escolares - e, quando realizados sob condições de trabalho adversas, ficava muito claro que eles não atingiam os resultados esperados, ganhando conotação diversa, como apresentaram Sampaio e Marin (2004, p. 1.219):

Nas condições desfavoráveis em que se efetiva o trabalho escolar, os projetos ganham conotações diversas. No caso dos chamados projetos de interdisciplinares, por exemplo, o termo ‘interdisciplinaridade’, muitas vezes é usado apenas para se referir a trabalho conjunto. É diferente de do conceito de interdisciplinaridade como estudo de problemas por meio de categorias conceituais que são comuns ou podem transitar entre as diversas disciplinas. É diferente também de estudo multidisciplinar para o trato de temática comum, pois nesses projetos o que é específico das disciplinas pode se dissolver nas diversas tarefas.

Mais da metade dos professores entrevistados (17 deles) denunciaram o risco do abandono dos conteúdos escolares clássicos pela escola, posição semelhante à apresentada por Sampaio e Marin (2004) ao questionarem os “projetos” tão presentes nas escolas e o “empobrecimento do processo pedagógico” que, muitas vezes, ocorria quando as escolas optavam por organizar o currículo de maneira diferenciada. Isso não significava a defesa, por parte dos professores, de uma escola conteudista, excludente e baseada na memorização. Os entrevistados defenderam o direito dos alunos de aprender, de se apropriar dos conhecimentos escolares básicos, o que significava, entre outras coisas, saber ler, escrever, interpretar e realizar adequadamente cálculos elementares. Em relação ao ensino dos conteúdos, destaquei algumas expressões dos professores, tais como: “Eu não chego a ser rígida demais na defesa de que a escola tem que ser conteudista, mas eu não defendo essa coisa que está aí de não dar mais nenhum valor ao conteúdo” (P 8) ou, ainda, “Projeto é importante, mas e o conteúdo? As crianças estão sem saber ler e escrever... é só em cima de projetos e o conteúdo mesmo... Projeto é importante, mas não é tudo!” (P 13).

A preocupação com o que a escola estava ensinando também se fez presente na fala de uma professora que associou a minimização dos conteúdos à ampliação das responsabilidades assumidas pela escola atual: “Eu acho que a escola está deixando de cumprir o seu papel na sociedade como produtora do conhecimento, a escola não está fazendo a parte dela, ela não está ensinando. A escola abarcou a família, a comunidade, e o cerne da escola que é o saber está sendo de verniz, está sendo superficial” (P 14). Historicamente, o ofício do professor secundário se assentou na especificidade dos conteúdos e na “organização pedagógica centrada na transmissão cultural” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1.218), o que entrou em crise na maneira como passou a se estruturar a escola no contexto das reformas atuais (DIAS-DA-SILVA, 2001; LÜDKE; BOING, 2004; LOURENCETTI, 2008).

Sampaio e Marin (2004) apontaram também a fragilização da função disciplinadora e de controle que anteriormente compunha o trabalho do professor e que foi posto em xeque na organização do currículo com base em projetos, já que o trabalho escolar não está mais imbricado nas tarefas de aprendizagem de conteúdos. Assim, a perda do controle da disciplina foi apontada como motivo de insatisfação e angústia docente pelos entrevistados. Não há como negar que foi assim que os professores aprenderam e ensinaram por muitos anos e, ainda, é assim que eles pareceriam saber ensinar, daí o sentimento de perda e, às vezes, até de culpa, que marcava o trabalho docente perante a imposição das mudanças atuais. Cobrava-se uma nova forma de trabalhar para a qual os professores não estavam preparados.

Correia e Matos (2001), ao analisarem o contexto português, também se referiram à perda do poder dos professores que, anteriormente, se assentava em uma delegação cognitiva muito evidente: os professores eram os “depositários do saber científico”. A perda dessa especificidade do trabalho docente secundário tirou o “chão” dos professores. Uma professora de Matemática mostrou-se indignada com o fato de a escola ter perdido a sua dimensão clássica na transmissão dos conteúdos histórico e socialmente acumulados:

A escola é o local do conhecimento acadêmico (...), principalmente para quem não pode buscá-lo em outros lugares, é para isso que as escolas existem. Escola não é só circo, só oba-oba. Eu não quero dizer com isso que sou contra a solidariedade, contra a arrecadação de agasalhos, mas tem hora pra tudo... (P 3).

Como já discutido por outros autores, “em modelos impostos pelas reformas ou pelos sistemas de ensino, exigem-se alterações muitas vezes não escolhidas e não compreendidas pelos professores” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1.221). Assim, percebi que pelas limitações impostas pelo próprio trabalho e pela ausência de condições físicas, materiais e até temporais que eram específicas da organização do processo ensino-aprendizagem na sala de aula, havia, na realidade, escolas centradas mais na aparência do que na essência do processo, escolas, como afirmou uma entrevistada, do “espetáculo”, cujas práticas pedagógicas eram frágeis e cujo trabalho docente era insatisfatório do ponto de vista social e pessoal. Os professores foram praticamente unânimes em afirmar: “Tirou foto? Registrou? Então está bom!” (P 18). Uma professora expressou a difícil relação entre a escola e o papel do professor que foi se perdendo:

Hoje em dia eu digo que a preocupação, a política educacional está voltada ao marketing só, ao espetáculo, e a aprendizagem em si não vem acontecendo, vem apresentando muitos problemas. Isso é muito doloroso e me coloca diante de uma questão: o que estou fazendo aqui? (P 12).

A “projectocracia” (CORREIA; MATOS, 2001), ampliou o risco das escolas abandonarem os conteúdos fundamentais para se dedicarem à realização de algo que não se sabia ao certo o que era. Assim, a pressão para a realização dos “projetos”, mesmo em condições adversas, levou as escolas a realizarem trabalhos de qualidade duvidosa. A preocupação passou a ser não mais a formação dos alunos, mas a avaliação posterior a que a escola era submetida, mesmo quando a avaliação se preocupava mais com a aparência da escola perante o sistema (mais que aos pais) do que com a

qualidade do processo ensino-aprendizagem. Correia e Matos (2001) também afirmaram que numa cultura de avaliação havia uma tendência a legitimar a existência de uma “projectocracia” que, por se ocupar exclusivamente da eficácia dos produtos, tendia a encarar as dificuldades e os problemas como manifestações de incompetência dos professores.

Notou-se, assim, um “sofrimento ético”, expressão utilizada por Correia e Matos (2001) no trabalho realizado pelos professores entrevistados. Esse sofrimento resultava da contradição a que os professores estavam submetidos nas escolas em que trabalhavam e que se agravava em função da existência paralela de um velho sistema ético calcado nas necessidades da escola e na presença de formas tradicionais de ensinar que passaram a conviver com um novo sistema ético baseado no individualismo, na produtividade e na performatividade. Para Ball (2002; 2005), as alterações advindas das reformas levaram os professores a abrir mão de suas crenças e compromissos autênticos a respeito do ato de ensinar, fazendo com que eles passassem a conviver com dúvidas e questionamentos sobre o papel que desempenhavam nas escolas.

Ao assumir o trabalho na escola como uma responsabilidade apenas individual, os professores tomavam para si as frustrações com os “projetos” mal sucedidos. Entretanto, foi imprescindível reconhecer que a pressão para a realização dos “projetos” se dava em um contexto profissional onde as condições de trabalho não eram modificadas para garantir que as inovações pedagógicas fossem implantadas com sucesso. As escolas e suas condições permaneciam iguais, mas as exigências feitas aos docentes eram grandiosas. Esse fato foi lembrado por um professor ao se referir à falta de sensibilidade dos órgãos externos para lidar com a situação:

É preciso ter sensibilidade para entender que trabalhar com projetos exige condições materiais, que trabalhar com projetos interdisciplinares exige uma condição profissional que nós estamos muito distantes. O projeto, do ponto de vista pedagógico, pressupõe melhorias na qualidade do trabalho (...) (P 24).

Ao ser realizado de forma inadequada e resultante de uma cultura avaliativa e performática, os “projetos” se caracterizavam muito mais como um rótulo ou um jargão do que concretamente uma nova forma de configuração do trabalho em sala de aula. Mesmo porque, a organização do ensino por meio de “verdadeiros” projetos tinha exigências de condições específicas que não foram garantidas às escolas. Sampaio e Marin (2004, p. 1.221) apontaram que a articulação do ensino em torno de temas ou projetos “tem de se configurar em novos parâmetros, que produzirão determinadas conseqüências no processo de aprendizado e no que será apropriado”. Para as autoras, um trabalho integrado exige um diferenciado método de organização do trabalho, o que me pareceu muito distante da realidade vivenciada pelos professores entrevistados:

Quando a maior ênfase da integração proposta se situa no ensino, ou seja, no seu método de organização, recaem algumas conseqüências sobre a aprendizagem dos alunos, que passam a utilizar, nas diferentes disciplinas, procedimentos comuns de acesso ao conhecimento, de utilização de conceitos, de organização de tarefas. São procedimentos como consulta prévia e organização inicial dos assuntos a discutir em aula com o professor, elaboração de planos pessoais de distribuição, realização e avaliação de tarefas em determinados períodos de tempo (como semanas ou quinzenas), que oferecem aos alunos margens diversificadas de movimentação e atendimento às suas necessidades de aprendizagem. (SAMPAIO; MARIN, 2004, p. 1.221).

As escolas paulistas, como já denunciaram pesquisas anteriores (MARIN; GUARNIERI, 2002; SAMPAIO; MARIN, 2004; DIAS-DA-SILVA; FERNANDES, 2006; ARANHA, 2007; LOURENCETTI, 2008), continuaram a apresentar, nos anos finais do século XX e início do século XXI, condições pouco favoráveis para a organização do trabalho por meio de projetos. Os modelos de organização curricular que foram importados e que tiveram grande circulação nas escolas e repercussão nos discursos dos professores, principalmente pela introdução dos trabalhos de Hernández e Ventura

(1998) e Hernández (1998), não tinham chances de desenvolvimento nos locais de trabalho dos entrevistados. Nas escolas em que os professores trabalhavam havia elevada rotatividade, itinerância, sobrecarga de tarefas, exíguo tempo para as reuniões pedagógicas coletivas e para o preparo das aulas, burocratização do trabalho, baixos salários, precária estrutura física e material, ou seja, as condições eram muito frágeis para a realização de um trabalho diferenciado. Os professores denunciaram: “aqui não há nem sala para o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Dá para ter projetos? (P. 17); “o tempo que sobra das aulas eu tenho que corrigir provas, preparar aulas. Não dá para fazer mais nada além disso” (P 16) ou, ainda, “eu sinto muita falta de ter um tempo para ler, para conhecer artigos novos, para ler novos autores, para preparar as atividades com os alunos” (P. 26).

Dessa forma, não houve como deixar de questionar: Como os professores poderiam trabalhar de maneira diferente dentro de condições tão adversas? Trabalhar com projetos pedagógicos de maneira séria e comprometida exigiam condições de estudo e aprimoramento profissional contínuo, condições distantes dos professores. Como eles poderiam organizar o trabalho coletivo para que os exigidos “projetos” saíssem a contento? Algumas respostas dos entrevistados me ofereceram as pistas para confirmar que o trabalho coletivo e novas práticas decorrentes de uma organização curricular diferenciada estavam ausentes no cotidiano das escolas.

A ausência do trabalho coletivo, mais evidente nas escolas de Ciclo II e Ensino Médio do que nas escolas voltadas aos anos iniciais, dificultava e muito a realização dos exigidos “projetos” de trabalho. Como desenvolver projetos adequadamente em escolas onde o coletivo tinha “um professor chegando e o outro saindo na hora do HTPC” (P 4)? Ou, como afirmou outra professora, uma escola com “muitos coletivos”: “Não tem um corpo articulado, então as coisas emperram. Não tem um coletivo, há poucos momentos em que se reúnem todos e nem aí o coordenador consegue fazer a articulação do coletivo” (P 5). Para Zibas (2005, p. 213), a fragilização dos encontros coletivos dificultava a identificação dos professores com as instituições escolares, seus alunos e suas necessidades, comprometendo a realização de práticas pedagógicas satisfatórias.

Assim, foi nesse contexto de trabalho que se exigiam das escolas a formação de equipes pedagógicas e a realização de “projetos”, pressupondo encontros de um coletivo docente marcado por dificuldades. Sem um trabalho realmente coletivo e sem condições adequadas, os projetos se transformavam, em meras atividades de fachada. E, nesse caso, atividades que valiam “pontos” na administração performática. Como já apontaram Sampaio e Marin (2004), “há ainda questões muito mais complexas que as qualidades das medidas e a boa vontade das escolas para realizá-las”. E, por isso, pensar as medidas reformistas e suas implicações no trabalho docente exige considerar a concretude das escolas e dos seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, M. E. D. A. Textos, contextos e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, 45, p. 66-70, Mai. 1983.

ARANHA, W. L. A. *Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas: ajudantes de serviço geral da educação?* 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, p. 1105-1126, Set/Dez 2004.

- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, p. 539-564, Set./Dez. 2005.
- BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 171-183.
- BRANDÃO, Z. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA, 2001.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, Campinas, 44, p. 33-45, abr. 1998.
- _____. Projeto pedagógico e escola de periferia: sonho ou pesadelo. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 24., 2001, Caxambu. *Reuniões Anuais...Caxambu*: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio>>. Acesso em: 20 jun. 2007.
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; FERNANDES, M. J. S. As condições de trabalho dos professores e o trabalho coletivo: mais uma armadilha das reformas educacionais neoliberais? In: Seminário da Redestrado, VI, 2006. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro, 2006. Disponível em:< http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/programação.htm>. Acesso em: 20 jun. 2007.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*: Porto Alegre, n. 4, p. 32-41, 1991.
- FERNANDES, M. J. S. *A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007)*. 2008, 282 f. Tese (doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.
- GENTILI, P. et al. Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educación e Sociedade*. Campinas, vol. 25, p. 1251-1274, Set/Dez 2004.
- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- HERNÁNDEZ, F. *Progressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LOURENCETTI, G. C. *O trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educación e Sociedade*. Campinas, v. 25, p. 1159-1180, Set/Dez 2004.
- MARIN, A. J.; GUARNIEIRI, M. R. Escola Fundamental, ações de inovação e desenvolvimento profissional de professoras: focalizando as “salas-ambiente”. In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.). *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara: JM, 2002. p. 47-65.

NOVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p 13-35.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, p. 1127-1144, Set/Dez 2004.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 11, p. 51-65, 2002.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, p. 1203-1226, Set/Dez 2004.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do Ensino Médio no Ceará e suas contradições. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 201-226, p. 201-226, Jan./Abr. 2005.

Recebido em: 8 de setembro de 2010.

Aprovado em: 28 de outubro de 2010.

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SIGNIFICADOS E PERSPECTIVAS

CONTINUING FORMATION FOR TEACHERS AND DISTANCE EDUCATION: MEANING AND PERSPECTIVES

Lidônia Maria Guimarães¹

RESUMO: Este artigo analisa as interfaces entre a educação a distância e a formação continuada de professores. Procuramos em um primeiro momento levantar questões fundamentais que envolvem o debate sobre a formação do professor pesquisador e seu processo de desenvolvimento profissional, o que exige um cuidadoso levantamento das necessidades do professorado, geradas nas demandas individuais ou em equipes dos docentes em serviço. A partir dessa delimitação teórica, analisamos as possibilidades e potencialidades da modalidade de educação a distância para a formação continuada de professores. Tal discussão nos remete a um acirrado debate presente no setor educacional. Por um lado, a modalidade de educação a distância tem se apresentado como uma alternativa eficaz em relação ao custo e abrangência para capacitação docente e, por outro, tem recebido severas críticas em relação aos objetivos de formação, as dificuldades e insucessos dos docentes para a concretização de uma formação mais significativa.

PALAVRAS CHAVE: Formação de Professores. Ensino a distância. Educação Continuada.

ABSTRACT: This paper analyzes the interfaces between distant learning and continuous in-service teacher preparation. Firstly, we brought up some essential questions involving the debate about the process of preparing research teachers in service and the process of their professional development. Such questions demand a careful survey of the teachers necessities, which are generated either by individual or group demands. Based on this theoretical frame, we analyze the possibilities and the potential of distant learning for the continuous preparation of teachers in service. Such discussion has led us to a heated debate which took place in the educational scenery. On one hand, distant learning has been presented as efficient alternative for the preparation of in-service teachers as far as costs and expansion are concerned, on the other hand, it has received severe criticism related to the objectives of in-service teachers preparation, to the difficulties and failures experienced by in-service teachers and the realization of a more meaningful education.

KEYWORDS: Distant learning. Teacher formation. Continuous education.

¹ Mestre em Educação. Professora da Universidade Presidente Antônio Carlos – UNIPAC. E-mail: lidonia@centershop.com.br

Formação contínua de professores

O início do século XXI desperta-nos para uma reflexão sobre o momento de crise em que se encontra a educação. Essa crise não pode ser analisada isolada do contexto social, político, econômico, científico e tecnológico. Estamos vivenciando um momento histórico caracterizado por mudanças significativas nos diversos setores e espaços.

De um lado, a globalização econômica é acompanhada de uma verdadeira revolução científica e tecnológica, principalmente devido ao desenvolvimento dos meios de comunicação que possibilitam maior rapidez na produção e divulgação de informações e conhecimentos. Pode-se citar como exemplo o avanço da informática, da biotecnologia, da telemática, das novas formas de energia e materiais.

Por outro lado, vivenciamos, contraditoriamente, a guerra, a disseminação do terrorismo, a fome e, conseqüentemente, a exclusão social de milhares de pessoas que não têm acesso aos benefícios produzidos por essas mudanças científicas e tecnológicas. O mundo globalizado é, cada vez mais, um mundo polarizado entre países ricos e pobres, países com inserção internacional e países que vivem à margem desse processo.

Nesse contexto, devemos questionar e repensar o papel da escola, do currículo, do professor e dos processos educativos. A escola de hoje, seus valores e métodos de ensino correspondem às necessidades e às exigências da sociedade atual? O que deve ser feito? O que pode ser feito? Qual seria o papel da escola no século XXI? Em outras palavras: *que educação temos e que educação queremos?*

Segundo Sacristán (1991, p. 67), “refletir sobre o presente é impossível sem se valer do passado”. Voltando à história, podemos afirmar que o papel da escola moderna era de educar nos valores hegemônicos e transmitir conhecimentos. A forma como era feita essa transmissão foi concebida a partir da figura de um professor que “sabia” o que “convinha” aos alunos, e estes eram apenas os receptores passivos dos conhecimentos transmitidos.

A finalidade da escola moderna, transmissora de uma cultura hegemônica, definida pela classe dominante, era formar sujeitos aptos a corresponder às exigências políticas e sociais dessa classe. A escola era considerada um elemento de reprodução do sistema e o fracasso escolar do aluno era atribuído à sua falta de inteligência. Esse sistema tratava os alunos como receptores homogêneos, ignorando, assim, os saberes e culturas populares, em nome do progresso social.

A partir das transformações ocorridas no contexto da sociedade capitalista que atingiram as relações técnicas e sociais, surgia a manifestação da crise desse modelo de educação escolar. Crise por vários fatores, como o repensar da constituição de sujeitos políticos, do monopólio cultural e pela dinâmica da produção científica e tecnológica, como analisamos atrás.

A escola que antes atendia uma pequena elite, com objetivos traçados, visando os membros desse segmento social, foi aberta às várias camadas da sociedade. A partir dessa massificação da educação escolar, no século XX, surgiram também os mais variados problemas sociais no interior da escola, que passou a mediá-los através de uma maior diversidade e flexibilidade dos objetivos e das metodologias de ensino.

A passagem de um sistema escolar de elite para um sistema de massas produziu o que muitos autores chamam de fracasso escolar. Nesse processo, a condição social e cultural do professor, que antes era de *status* elevado, passou a ser de um proletário, sem autonomia, pela desvalorização social, salarial e cultural sofrida. O professor passou a ser considerado um dos principais responsáveis pela crise. Assim, o modelo de escola, herança da modernidade, deixou de atender as exigências sociais de um novo tempo.

Passamos por uma profunda reestruturação cultural e a educação escolar enfrenta novos desafios. Por isso, questionamos que educação temos e que educação queremos.

Segundo Rigal (1991, p. 71), devemos “reforçar a escola em sua condição fundamental de produtora crítica de sentido e contribuir para que o pedagógico não seja uma mera dimensão

técnico-instrumental centrada na aprendizagem individual”. Isso requer de nós, educadores, algumas reflexões.

De acordo com o pensamento de Imbernón (2000, p. 46), devemos ser capazes de “ajudar os alunos a crescerem e a se desenvolverem como pessoas, facilitando-lhes a aquisição de habilidades básicas para o desenvolvimento de conhecimento, de autonomia pessoal e de socialização”.

A escola como produtora crítica de sentidos deixa de ser meramente lecionadora, transmissora de conhecimentos prontos e acabados. Ela passa a ter um papel de articuladora dos diversos saberes e espaços educativos, tais como a mídia, a família, a comunidade e os vários espaços de vivência. A escola passa a ter um papel de mobilizadora de saberes produzidos nesses diversos lugares, saberes que os alunos trazem para a sala de aula e que devem ser incorporados, discutidos, reconstruídos e sistematizados no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a escola amplia o conhecimento e desenvolve atitudes críticas e criativas no aluno/cidadão.

A escola, o currículo e o ensino devem incorporar de forma crítica a linguagem da mídia. A imagem, como veículo de transmissão cultural, põe em questão o sentido e o valor da escrita, mas a escola atual ainda tem dificuldade para articular palavras e imagens nas propostas pedagógicas.

Essas propostas deveriam introduzir, além de meios para a articulação palavra/imagem, outras formas, como o diálogo, mostrando, por exemplo, os grandes avanços tecnológicos, as desigualdades, a pobreza, a exclusão, a violência e a opressão de alguns povos por outros. “As novas tecnologias da informação não substituem as práticas da leitura e da escrita, mas partem e necessitam delas”. (SACRISTÁN, 1991, p. 82).

Hoje, atribui-se ao conhecimento tecnológico e científico um papel central na sociedade e a escola é desafiada a acompanhar esse desenvolvimento. Os sistemas educacionais público e privado, mais devagar que o desejado, têm procurado atender a essa demanda. Isso significa que novos desafios são impostos às construções curriculares, à formação inicial, à uma melhoria significativa nas condições de trabalho e, sobretudo, à formação continuada do professor.

Ao se considerar que a escola tem a função de socializar, reconstruir e produzir o saber, seu papel torna-se bastante amplo. Mais do que transmitir informação, ela deve também orientar, facilitando que cada indivíduo reconstrua seu pensamento, refletindo sobre si e sobre os demais, agindo por meio de um processo coletivo, analisando e articulando os processos e conteúdos recebidos.

A escola deveria cumprir sua função de formar cidadãos críticos, contribuindo no plano público, exercendo e socializando os valores e práticas da democracia. Para efetivar uma formação cidadã é necessário abrir ou ampliar os espaços para as práticas democráticas, incluindo vários segmentos nas tomadas de decisões, fortalecendo a autonomia, definindo e evidenciando o papel da instituição escolar como elemento da esfera pública.

Nessa perspectiva, a escola constitui um espaço de debates teóricos e políticos, de produção de saberes e práticas curriculares. Segundo Sacristán (1998, p. 16),

o currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que há de comprovar e que nesta expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc.

O currículo é produzido a partir das relações entre educação, poder, identidade social, construção teórica e política, não se constituindo, portanto, um instrumento técnico, neutro. Nesse sentido, o currículo deve possibilitar o resgate da prática dos alunos, reconhecendo, respeitando e aceitando as diferenças culturais de cada um, salientando que a sociedade, além de apresentar diversidades, apresenta também desigualdades.

Além disso, a formação permanente do professor voltada para sua autonomia, deve primar pela valorização de sua prática, para sua ética, justiça social, didática, melhoria de suas condições

de trabalho e eliminação dos mecanismos de controle técnico ao qual se encontra submetido, liberando-o, assim, da condição de transmissor para permitir-lhe ser um transformador crítico. Desta maneira, o professor terá a possibilidade de mostrar-se emancipado, reflexivo sobre suas próprias práticas e questionador das estruturas institucionais em que trabalha.

Os professores, na atualidade, encontram-se num estado de desânimo, desilusão, de desencanto e, acima de tudo, desacreditados diante da sociedade. Segundo Esteve (1999), trata-se de um “mal-estar docente”. Uma escola produtora e crítica requer professores críticos, bem formados e que acreditam no seu papel como sujeitos transformadores.

Da pedagogia, precisa ser enfatizado o caráter de prática política e não o de simples procedimento técnico, deve ser a pedagogia do diálogo, da interação, da participação coletiva. Assim, o processo de ensino-aprendizagem permitirá ao aluno ser um reconstrutor de conhecimentos, conduzindo-o à autonomia do pensar e do fazer. A ênfase deve ser dada no processo, nas metodologias, no como aprender e não mais na quantidade, no “estoque” de conteúdos transmitidos. Nas palavras de Jacques Delors (1996, p.64), trata-se de “aprender a aprender”. Para Rigal (1997, p. 29), “produção dialógica e negociação cultural” é o novo desafio.

Portanto, no atual contexto histórico a escola poderia redimensionar os saberes e as práticas pedagógicas, ampliando e diversificando suas formas de atuação, promovendo trocas de experiências educativas entre diversos setores, unindo-se a outras práticas operativas e críticas dirigidas a projetos relevantes a toda a sociedade. Assim, a educação escolar cumprirá um papel político-pedagógico a favor das lutas contra a desigualdade social, a discriminação racial e sexual, os conflitos religiosos e outros. A educação que queremos requer um esforço por mudanças que conduzam à construção de um mundo mais humano, ético e justo para todos.

Atualmente, os docentes vivenciam uma crise de identidade que se reflete em sua atuação profissional e social. Tal crise tem sido marcada por diferentes motivos: ambiguidade do trabalho docente, falta de reconhecimento social do professor, os baixos salários, as péssimas condições de trabalho dentro das escolas, as exigências de domínio de conhecimentos diversificados e dos insumos tecnológicos que marcam a sociedade informacional no atual período em que vivemos, etc.

No cerne dessa crise encontra-se a questão da formação docente. Esta vem sendo, nas últimas décadas, alvo de muitas discussões e descontentamento. Vários pesquisadores, como Nóvoa (1992), Schön (1991), Alarcão (1996) e Perrenoud (1999), criticam o enfoque dado à formação desses profissionais, baseada principalmente na racionalidade técnica, que consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os próprios princípios da investigação universitária contemporânea. A formação de professores baseada na racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais devem solucionar problemas instrumentais mediante a seleção e organização de determinados meios e ações técnicas, desconsiderando o saber dos professores construído ao longo de sua trajetória profissional.

Uma crítica a esse tipo de profissionalização é que, quando se esgotam o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe muito bem como lidar com a situação, pois nessa perspectiva de trabalho se admitem pequenas alterações nas formas de ensinar e de estabelecer o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que o professor cristalice conhecimentos sem enriquecer ou questionar o trabalho realizado.

O cenário contemporâneo, entretanto, exige pensar a formação docente como algo que seja processual. Essa formação deve concentrar-se na própria pessoa do professor como agente e na escola como lugar de crescimento profissional permanente, sendo a prática entendida como eixo central. Essa modalidade de formação “permanente” ou “continuada” enfatiza a pesquisa em educação, valoriza o conhecimento do professor e, em um processo interativo/reflexivo, busca contribuir para uma análise do próprio fazer docente, focalizando a pessoa do professor e sua experiência; a profissão e seus saberes; a escola e seus projetos.

O eixo central da formação continuada é desenvolver o educador pesquisador, ou seja, um profissional que tem, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade da sua prática. Busca-se,

portanto, uma nova competência pedagógica, surgida a partir da reflexão na e sobre a prática, que, em um movimento de ação-reflexão-ação, caminha para uma menor dicotomia teoria/prática. Segundo Candau, (1996, p. 143), deve-se repensar a formação continuada tendo como princípios fundamentais:

O locus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.

Todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional.

Desse modo, se mostra da maior importância investigar como os professores são formados e as repercussões do processo formativo nas práticas pedagógicas, no desempenho dos alunos e, por conseguinte, na mudança do padrão qualitativo da educação escolar. Essas questões se colocam no centro dos debates atuais sobre a qualidade e o desenvolvimento da escola brasileira.

Os saberes docentes são construídos em um conjunto de situações nas quais o professor é solicitado a participar nos contextos profissionais dentro e fora da escola. Dentre eles podemos salientar os saberes adquiridos na formação inicial, em cursos de capacitação e aperfeiçoamento, na troca de experiências com outros professores, na participação em sindicatos e organizações sociais, nas experiências cotidianas e em sua própria história como estudante. O professor aprende também com os documentos disponibilizados pelos órgãos oficiais da educação, como os programas curriculares estaduais, os PCN e todas as demais orientações provenientes desses órgãos. Segundo Tardif (2000, p. 79), “os saberes docentes formam uma mescla dinâmica, plural proveniente de diversas fontes. Uma das fontes mais importantes dos saberes docentes é a sua própria prática”.

Desse modo, ao pensar em suas ações, redefinir caminhos e buscar soluções, às vezes imediatas, para resolver problemas, os professores têm a oportunidade de refletir e avaliar a si mesmos e as experiências que re/constróem cotidianamente.

Segundo Teixeira (1996, p. 43), para analisarmos como o professor atribui sentido à sua prática, é preciso considerar que

seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microsociais, fluentes em tempos históricos de curta, média e longa duração. Realidades fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e como resignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas. Experiências tecidas no mundo vivido, marcadas pela temporalidade.

No que se refere à formação continuada de professores, é relevante analisar como eles compreendem a sua formação e a relação com as práticas construídas em sala de aula, na escola e na sociedade. A percepção do professor poderá indicar caminhos não só para a compreensão dos desafios da escola hoje, como também para favorecer uma intervenção mais consciente na construção de propostas que atendam as suas expectativas.

Nesse contexto, tem destaque a questão das necessidades formativas no desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com Nóvoa (1992), a formação contínua de professores deve centrar-se em três aspectos fundamentais: o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e o desenvolvimento organizacional (produzir a escola). Desse modo, a formação, na qual desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional faz parte de um processo único, deve levar às mudanças necessárias.

O desenvolvimento pessoal e profissional dos professores é produzido dentro do contexto da escola e, por isso, deve envolver todos os que têm responsabilidade com a melhoria qualitativa da instituição. Para Forner et alii (1994, p. 110), o desenvolvimento profissional compreende

o conjunto de fatos, ações, opiniões, crenças e conhecimentos que se associam com a profissão. Compreende aspectos tão diversos como a história pessoal de cada um, a formação acadêmica recebida, a trajetória profissional seguida, a experiência docente, etc. Esses aspectos configuram uma forma de ser professor, uma maneira de entender a profissão e uma evolução ou mudança na profissionalidade.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional pressupõe o enfoque nos fatos, opiniões, ações, crenças e saberes que se associam à profissão. A formação do professor deve ser vista como um elemento chave para o seu desenvolvimento profissional.

As necessidades de formação decorrentes do professorado, geradas nas demandas levantadas pelos docentes individualmente ou em equipes, são da maior importância nesse contexto. Essas necessidades passam a ser base para o planejamento de ações, a elaboração de objetivos e a formulação de propostas para a melhoria da escola e para o planejamento de programas de formação de professores.

Abdalla (2000) nos mostra que o conceito de necessidade, para a prática docente, envolve o levantamento daquilo que lhes falta, do que desejam, além do que querem mudar/melhorar. De acordo com a autora, o levantamento e análise das necessidades se constitui em “prática para orientar as ações e provocar mudanças na nossa realidade. Prática que mobiliza a pesquisa no contexto da escola e da sala de aula e a própria formação do professor, porque orienta a sua ação, enquanto pessoa, profissional e participante da sociedade”. (ABDALLA, 2000, p. 42)

A formação contínua, como um instrumento capaz de gerar mudanças na qualificação de professores, não pode estar dissociada de um projeto de desenvolvimento profissional. De acordo com Pimenta (1998, p. 176),

A formação de professores se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de formação.

Os desafios enfrentados atualmente sugerem a ruptura dos modelos já implementados para a formação docente e apontam para a introdução de mudanças significativas na própria concepção do sistema de formação de professores, tanto inicial quanto em serviço. Nesse contexto, torna-se evidente que o momento histórico em que vivemos exige urgência na busca de soluções para as problemáticas relativas à realidade educacional e à formação docente.

A formação contínua de professores e a modalidade de educação a distância

A formação de professores de modo contínuo e permanente nos remete à ideia de que não existe um momento no qual o processo formativo seja concluído, mas, ao contrário, ele deve ocorrer ao longo da vida. Esse fato tem levado muitos países a elaborar modalidades de educação alternativas que não restrinjam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem à tradicional presença dos profissionais nos bancos escolares.

A modalidade de educação a distância apresenta particularidades importantes, que a tornam diferente do ensino presencial. Talvez a mais relevante diferença seja o fato de os alunos não assistirem a aulas e não compartilharem o mesmo espaço e tempo com um professor. Nessa modalidade, a convencional relação entre professor e aluno na sala de aula não ocorre.

Os programas de educação a distância são organizados de modo a propiciar ao aluno maior flexibilidade em relação ao espaço e tempo de estudo. Entretanto, é importante considerar que

embora a modalidade a distância permita uma organização autônoma dos estudantes, não se deve esquecer que nela selecionam-se os conteúdos, orienta-se o prosseguimento dos estudos e propõem-se atividades para que os estudantes resolvam os mais complexos ou os mais interessantes problemas. Os programas de educação a distância contêm uma clara proposta didática, talvez, e em contradição com as crenças mais comuns, com maior conteúdo didático que as situações presenciais. (LITWIN, 2001, p. 14).

São inúmeras as possibilidades de desenvolvimento de projetos educacionais através de programas de educação a distância. Essas propostas envolvem a possibilidade da capacitação em serviço, de divulgação de conhecimentos e também a possibilidade da realização de cursos formais nos diferentes níveis de formação.

Atualmente a educação a distância está sendo desenvolvida de forma expressiva em diferentes países. Os exemplos mais significativos são a Universidade Aberta da Grã-Bretanha, a Fern Universität, na Alemanha, a Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha. Na América Latina destacam-se a Universidade Aberta da Venezuela, a Universidade Autônoma do México, a Universidade Estatal a Distância da Costa Rica, dentre outras. Estas instituições estão formando no nível de graduação e pós-graduação, um considerável número de estudantes com diplomas que lhes permitem o exercício profissional assim como os formados em universidades convencionais.

Para Garcia (1994, p. 42),

a educação a distância é um sistema metodológico de comunicação bidirecional que pode ser massivo e substituir a interação pessoal entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino. Isso ocorre pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

Os materiais e suportes utilizados atualmente na educação a distância são variados e contam com os avanços tecnológicos na área da comunicação e da informação. Televisão, áudios e vídeos, internet, a comunicação de alunos e professores por meio do correio eletrônico, guias e atividades em discos compactos, materiais escritos, livros, etc. são alguns exemplos de suportes que caracterizam a organização dessa modalidade de educação no atual ambiente, marcado por novas possibilidades comunicacionais.

O uso de diferentes mídias e de aportes tecnológicos favoreceram muito o desenvolvimento de programas de educação a distância. Entretanto, o uso de tecnologias avançadas não é suficiente para garantir a qualidade da modalidade a distância, apesar de frequentemente ser apontado como uma condição capaz de superar a falta de proximidade entre o professor e o aluno.

A qualidade de uma proposta de educação a distância se revela nos programas, atividades, guias que são organizados a partir de uma seleção de conteúdos, da adequada formulação de problemas, do enfoque metodológico dado no sentido de gerar reflexão. Todo o material instrucional (material impresso, vídeos, programas de TV ou rádio, CD rom, página da web, etc.) necessita ser cuidadosamente formulado para facilitar a aprendizagem do aluno. Precisa ser dialógico e claro de modo a permitir o estudo autodirigido e a diminuir as dificuldades geradas pela ausência da conversa face a face com o professor, característica da educação presencial.

A qualidade de qualquer projeto de educação a distância está vinculada à qualidade da proposta pedagógica e dos materiais elaborados. Há, também, a necessidade de organização de um adequado sistema de acesso dos estudantes a tutores para a resolução de problemas, consultas e orientações diversas. De acordo com Litwin (2001, p. 20),

As tarefas dos tutores nos sistemas de educação a distância consiste, da perspectiva da aprendizagem do estudante, em orientar e reorientar os processos de compreensão e de transferência. Do ponto de vista do ensino, os tutores concebem atividades complementares que favorecem o estudo de uma perspectiva mais ampla ou integradora, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada aluno.

A possibilidade de utilização da educação a distância na formação contínua do professor desperta no setor educacional simpatia e também críticas severas. Para alguns, a modalidade de educação a distância tem se apresentado como uma alternativa, como uma solução eficaz, em custo e abrangência, para a capacitação docente em serviço. Para outros, entretanto, a educação a distância não cumpre os seus objetivos de formação, apesar da propagada eficiência de tempo e custo dos programas.

O movimento que defende essa modalidade tem ganhado força na última década, sendo cada vez mais reconhecida a importância da educação a distância para solucionar o enorme desafio da capacitação docente em um país com dimensões continentais como o Brasil. A flexibilidade de lugar e tempo, a possibilidade de se atingir uma grande quantidade de docentes e os custos menores do que os dos programas de formação presenciais são apresentados como grandes virtudes da modalidade a distância.

A ideia de custo-eficácia dos programas de educação a distância na formação docente é criticada por Torres (1998), que adverte para os problemas geradores de dificuldade e insucesso dessa modalidade. A autora mostra que os programas a distância possuem altos índices de evasão e, apesar de serem úteis no quesito informação e atualização, são frágeis em relação à formação pedagógica. Segundo a autora,

não há suficiente evidência empírica para afirmar que as modalidades a distância são per se mais efetivas que as presenciais. Todas têm vantagens e desvantagens, podem ser feitas bem ou mal, podem ser dispendiosas e inúteis. Em todo caso, todas têm mostrado deficiências e estão longe de alcançar seus objetivos: os professores não estão aprendendo o que e como necessitam aprender. (TORRES, 1999, p. 178)

Demo (1999) também chama a atenção para as limitações da modalidade a distância. Para o autor, essa modalidade tem como premissa o fato de que nela se aprende sem professor, de modo instrumentalista e instrucionista, com um enfoque que confunde o ensino com educação. O autor argumenta que a aprendizagem ocorre mediante um processo de reconstrução e construção de conhecimentos e não mediante a simples aquisição de informações. Nesse sentido,

o desafio reconstrutivo ocorre de modo mais pleno, quando o aluno tem perto de um mestre da reconstrução. Isso já basta para redefinir o professor, cuja função básica não é dar aulas (isto a televisão faz melhor), mas a de orientar o processo reconstrutivo no aluno, através da avaliação permanente, do suporte em termos de materiais a serem trabalhados, da motivação constante, da organização sistemática do processo [...]. (DEMO, 1999, p. 59)

Essas posições críticas em relação à educação a distância devem ser consideradas quando nos propomos a avaliar as suas potencialidades e limitações para a capacitação de professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estimula a utilização da educação a distância para a formação de professores, o que tem levado as Instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação e o MEC a criarem programas desse tipo. Deste modo, se torna fundamental a realização de pesquisas sobre as potencialidades, os limites e avanços que os programas já implementados em âmbito nacional têm apresentado para a formação dos professores.

Em Minas Gerais merecem destaque os Programas “PROCAP – Programa de Capacitação de Professores, Minas Por Minas, Pró-Música e Veredas - Formação Superior de Professores”. Avaliar como esses programas foram planejados e implementados, representa uma experiência rica para explicitar questões relevantes sobre o impacto e o significado da educação a distância em nosso contexto educacional, especialmente no que se refere à formação de professores. Este é mais um desafio para todos nós, profissionais que tem a tarefa de formar formadores.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ALARCÃO, I. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Promulgada em 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática*, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRECHT, B. *Poemas e canções*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- CANDAU, V. M. F. Formação de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, A. M. M. (Org.). *Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-153.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. Madri: Santillana/ Unesco, 1996.
- DEMO, P. Professor e Teleeducação. *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 143, 1999, p. 51-63.
- ESTEVE, J. M. *O mal estar docente*. Bauru: EDUSC, 1999.
- FERNANDES, F. A formação política e o trabalho do professor. In: _____. (Org.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- FORNER, A. et al. El desenvolupament professional dels docents des de la perspectiva de professorat. *Temps d'Educatió*, n. 11. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1994.
- GARCIA, A. *Educación a distancia hoy*. Madri/Espanha: Uned, 1994.
- GARCIA, C. M. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EBU, 1995.
- GUIMARÃES, Lidônia Maria. *Longe da escola, na escola: os significados do PROCAP na construção dos saberes e na prática dos professores*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.
- IMBERNÓN, F. (Org.). *A Educação no Século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LITWIN, E. (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (PROQUALIDADE) – Subprojeto c: Capacitação de Professores – Plano de Implementação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1996a.
- _____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau (PROQUALIDADE) – Subprojeto c: Capacitação de Professores – Termo de Referência*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1996b.
- _____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Guia de Estudo: Matemática*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997c.
- _____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Guia Curricular de Matemática*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997d.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Guia de Estudo Geral*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997e.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Manual do Facilitador*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997f.

_____. Secretaria de Estado da Educação (SEE). *Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) – Guia Curricular de Reflexões sobre a Prática Pedagógica*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1997g.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudanças: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 5- 21, 1999.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação - Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A prática (e a teoria) docente: re-significando a Didática. In: OLIVEIRA, M. (Org.). *Confluência e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.

RIGAL, L. *La escuela popular y democrática: um modelo para armar*. In *Revista Crítica Educativa*, n. 1, 1991.

_____. Escuela, ciudadanía y posmodernidad progresista. *Revista Crítica Educativa*, n. 3, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 61-92.

_____. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, n. 73, ano XXI, dez. p. 209-244, 2000.

TARDIF; LESSAR, C.; LAHAVE, L. Os professores face ao saber. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 4, p. 215-234, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, 2000.

TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998. p. 173-191.

Recebido em: 19 de dezembro de 2009.

Aprovado em: 17 de setembro de 2010.



RESENHA



LONGHINI, Marcos Daniel (Org.). *Educação em Astronomia: experiências e contribuições para a prática pedagógica*. Campinas, SP: Editora Átomo, 2010. 212p.

Paulo Sergio Bretones¹

É uma grande satisfação encontrar um livro que traz contribuições e reflexões sobre o ensino de Astronomia. Esta coletânea de textos organizados por Marcos Daniel Longhini será muito útil para estudantes de Licenciatura e Pós-graduação bem como pesquisadores em Educação em Astronomia, que poderão embasar e ampliar suas discussões sobre ações e propostas.

Iniciando pela imagem da capa – Galileu mostrando sua luneta aos duques de Veneza – que lembra o ano de 2009 em que se comemoraram os 400 anos das primeiras observações de Galileu, já se pode fazer uma analogia deste livro, precursor em seu gênero em nosso país e que nos dá a mesma alegria da primazia do astrônomo italiano e da experiência dos duques de toda uma contribuição à área de ensino de Astronomia.

No livro estão reunidos nove textos que tratam da Educação em Astronomia escritos por autores que atuam e pesquisam na área, ainda incipiente em nosso país.

A obra inicia-se com uma Introdução escrita por Walmir T. Cardoso na qual é abordada a importância da Astronomia. Inicialmente, aborda o interesse humano pelo céu e a construção que a levou a ser reconhecida como ciência. Depois, dados os contornos e limites indefinidos da Astronomia, coloca neste contexto o seu ensino. Assim, aborda a importância da investigação da educação em Astronomia e ressalta a importância dessa publicação com capítulos que considera apresentarem um quadro razoável daquilo que se tem produzido nos últimos anos.

No livro, os capítulos, na forma de textos, estão organizados em duas partes. Na primeira, “Práticas Pedagógicas em Astronomia”, estão reunidos quatro textos.

O primeiro texto da primeira parte do livro, “Astronomia Observacional para Professores de Ciências: uma introdução ao reconhecimento do céu noturno”, de autoria de Rodolfo Langhi, aborda a importância do reconhecimento do céu com base em oficinas sobre o assunto conduzidas pelo autor. Inicia com as sugestões dos PCN sobre aspectos observacionais no ensino da Astronomia que salientam a necessidade de o aluno identificar algumas constelações pela observação direta do céu noturno. Após isto, conceitua constelações apresentando a lista completa das constelações oficialmente adotadas e algumas outras criadas pelos índios brasileiros. Explica a classificação das estrelas de uma constelação e o uso de cartas celestes. Menciona constelações típicas de cada estação do ano e conceitos básicos da esfera celeste como: meridiano celeste, pólo celeste, eclíptica, equador e pólos norte e sul celestes.

Em “Estações do Ano: concepções espontâneas, alternativas, modelos mentais e o problema da representação em livros didáticos de Geografia”, Paulo Henrique Azevedo Sobreira, apresenta um panorama de estudos publicados sobre ensino e aprendizagem sobre o tema. Para isto, apresenta uma revisão de pesquisas nacionais e internacionais que revelam concepções espontâneas e alternativas ao modelo científico Heliocêntrico e ao Topocêntrico por estudantes e professores. Depois, discute a abordagem do assunto em livros didáticos de Geografia e as várias questões como: a inclinação do eixo de rotação da Terra e a pouca variação da distância entre a Terra e o Sol. Menciona que o uso exclusivo do referencial Heliocêntrico desconsidera as observações do céu praticadas da superfície terrestre, pelo referencial Topocêntrico.

¹ Doutor em Educação. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos. E-mail: bretones@ufscar.br.

Neste sentido sugere o uso de modelos tridimensionais e ressalta a importância do referencial Topocêntrico, que considera ideal para ilustrar o Movimento Anual Aparente do Sol no céu, fundamentais para o ensino de tal conteúdo.

Em “Práticas de Ensino de Astronomia pelo projeto ‘Rede Astronômica de Uberlândia/MG’”, Flávio César Freitas Vieira e Roberto Ferreira Silvestre apresentam práticas de ensino de Astronomia e Astronáutica realizadas junto à comunidade escolar de Ensino Fundamental e Médio de Uberlândia/MG e região em ações de extensão junto à Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Tais ações tiveram início entre 2001 e 2005 por meio da AstroNet, uma rede virtual que pretendia popularizar fenômenos observáveis. O Projeto surgiu no final de 2005 e os autores apresentam os resultados do desenvolvimento em 2006 e 2007 com as etapas: divulgação, execução das ações com a utilização da Internet e avaliação. Relatam a inscrição de professores e alunos das escolas envolvidas e contabilizam cerca de 30 mil participantes nas escolas e 170 mil levando em conta os Internautas. Também analisam a comunicação entre os participantes e as várias reuniões com os professores. Apresentam as ações e produtos gerados como palestras, divulgação e observação de fenômenos astronômicos na região bem como a troca de informações e produção de material didático como documentos, links, fotografias e vídeos educativos. Outra ação mencionada é a instalação de “observatórios o olho nu” e a construção de Rosas-dos-ventos nas escolas e em praça pública. Concluem valorizando o projeto não por ser institucional, mas pelo compromisso pessoal dos participantes e suas potencialidades enquanto espaço de discussão e formação de alunos e professores dentro de uma prática de extensão universitária verdadeiramente interdisciplinar.

Finalmente, o quarto e último texto da primeira parte do livro, “Observatório Astronômico de Uberlândia/MG: o início de uma trajetória na divulgação e no ensino de Astronomia”, de Roberto Ferreira Silvestre e Marcos Daniel Longhini, apresenta as condições que levaram à criação de um espaço para a difusão e o ensino de Astronomia.

Inicia com um resgate histórico das motivações de Roberto Silvestre desde a aquisição de seu primeiro telescópio em 1960, passando pela construção de um observatório em sua residência, solicitações de palestras em escolas e mesmo para professores da UFU. Relata que, desde a inauguração do Observatório em 1996, entre 1000 e 2000 pessoas o visitaram a cada ano. Neste sentido, é importante destacar o espaço como exemplo de observatório urbano pelas atividades na divulgação da Astronomia junto a escolas do município e região bem como a grupos de interessados, registradas, desde 2004 pela universidade como um projeto de extensão. O texto também enfoca atividades desenvolvidas pelo projeto como palestras, atividades para formação de professores. No site mantido por Silvestre foi reunido um valioso rol de concepções que o público apresenta que podem auxiliar professores para o ensino do tema. Também são consideradas as limitações como: ser construído sobre uma residência, manutenção do telescópio, dificuldade na transformação em observatório municipal e poluição luminosa. Conclui destacando a importância do investimento na educação científica mesmo sem o auxílio do poder público.

Na segunda parte do livro, “O Ensino de Astronomia”, estão reunidos quatro textos.

O primeiro texto desta segunda parte “Uma Investigação sobre o Conhecimento de Astronomia de Professores em Serviço e em Formação” de Marcos Daniel Longhini e Lara Maria Mora, inicia mencionando pesquisas sobre conhecimentos alternativos e sua importância para o planejamento de atividades de ensino particularmente na formação de professores. Para isto, os autores prepararam 39 questões para realizar uma sondagem de dois públicos em 2008 e 2009: uma turma de 20 alunos de uma disciplina introdutória de Astronomia e uma turma de 13 professores, de um curso de formação continuada em Astronomia.

Apresentam os dados obtidos e discutem na direção de encontrar elementos que apontem para propostas de formação para esses públicos. As questões foram classificadas em três tipos e os resultados mostram que os dois públicos possuem uma razoável compreensão dos aspectos gerais da Astronomia (tipos I e II) e dificuldades maiores para questões que envolvem uma situação dinâmica entre os astros envolvidos (tipo III). Também discutem algumas questões como a trajetória

do Sol no céu no decorrer do ano, os movimentos da Lua, suas fases e eclipses, estações do ano e distância da Terra às estrelas. Tais resultados corroboraram as pesquisas já realizadas e revelam a necessidade de preparar estratégias de ensino para uma compreensão de aspectos da Astronomia para além do conhecimento isolado de nomes, distâncias ou definições. Os alunos e professores carecem do entendimento de como tais dados se relacionam num sistema em movimento, o que seria reflexo de um ensino que privilegia a leitura e a observação de figuras em livros em oposição a observações reais. Tais aspectos precisam ser revistos para que os professores possam ensinar a Astronomia como ela é tridimensional, dinâmica e em constante mudança.

No segundo texto, “Ensino de Astronomia no Nível Fundamental por Meio da Informática: relato de uma experiência”, de Débora Coimbra Martins, Neiva Godoi e Yvonne Primerano Mascarenhas, as autoras fazem um relato de experiência abordando um estudo exploratório em uma turma de sexta série do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Carlos, SP. O trabalho discutido foi realizado numa oficina de Informática ocorrida em 2006, abrangendo tópicos de Astronomia.

Na primeira atividade os estudantes pesquisaram na Internet o que são estrelas, planetas, galáxias e outros corpos celestes, elaboraram slides no *Power Point* e depois cada grupo apresentou seu trabalho com uma discussão. Na segunda atividade cada grupo escolheu um planeta para fazer a pesquisa e apresentação com suas características. Na terceira atividade foi realizado um debate sobre os movimentos da Terra e o que aconteceria se o nosso planeta parasse. A seguir ouviram a música de Raul Seixas, *O dia que a Terra Parou*, para discutir o que aconteceria na ausência de movimento da Terra e discutiram-se os modelos Geocêntrico e Heliocêntrico por meio de um texto. Depois foram abordadas as três leis de Kepler com o aplicativo *Excel* quando os estudantes fizeram o gráfico do período ao quadrado em função da distância ao cubo, reproduzindo a terceira lei e determinando a constante.

São apresentados resultados com alguns episódios de ensino: um debate sobre o Geocentrismo e o Heliocentrismo, as manifestações dos estudantes em relação à possibilidade de ausência de movimento terrestre, comentários dos estudantes e sistematização do ciclo da água e da fotossíntese. Particularmente na discussão a respeito dos sistemas Geocêntrico e o Heliocêntrico, os estudantes puderam refletir e dar sua opinião e tiveram uma boa oportunidade de utilizar a estratégia de cotejar duas hipóteses referentes a um mesmo fato e decidir por aquela que o descreve mais adequadamente.

Já o terceiro texto, “A Espacialidade no Processo de Ensino-aprendizagem de Astronomia” de Cristina Leite e Yassuko Hosoume, inicia apresentando uma discussão conforme sobre a visão espacial mais especificamente em Astronomia e o Sistema Solar. Mencionam as dificuldades e limitações de se abordar tal assunto devido à formação inadequada dos professores e os poucos subsídios dados pelo livro didático com imagens dos astros no plano, portanto bidimensional e fora de escala e a utilização de esquemas desenhados no quadro negro.

Neste sentido, discutem no texto um curso de Astronomia para 10 professores de Ciências do Ensino Fundamental ocorrido em 2005, visando desenvolver elementos da espacialidade, como as proporções e mudanças de perspectivas. Analisam uma atividade de construção do Sistema Solar em escala, mostrando ao mesmo tempo uma comparação de tamanhos e distâncias entre os astros.

A análise dos dados foi estruturada com elementos de espacialidade, relações de métrica e mudança de referencial, fundamentais na evolução das noções espaciais. No pré-teste foram verificados elementos característicos do modo de pensar centrado como a dimensão da Terra ou do Sol, caracterizada por um ponto de vista muito particular do observador terrestre e uma importância exagerada dada ao Sol, como a maior estrela da Via Láctea. No pós-teste os dados revelaram a grande surpresa dos professores com relação às dimensões do Sistema Solar, a constatação de se ver tão pequenos diante do Universo e que apresentam e uma mudança de visão de espaço.

Finalmente, mencionam que, das atividades do curso, a relativa à construção em escala foi a mais discutida na atividade de avaliação e atribuem este fato ao espanto que ela produziu, sendo considerada como a principal do curso.

O último texto desta parte, “A Investigação Educativa em Astronomia: os planetários como espaço de ensino e aprendizagem”, de Juan Bernardino Marques Barrio, discute os planetários enquanto espaço de ensino e aprendizagem.

Como introdução, aborda a falta de conhecimentos astronômicos da maioria das pessoas, trata da investigação educativa em Astronomia levando em conta seu potencial e destaca a importância de pesquisas sobre modelos conceituais, mudanças conceituais e modelos mentais. Também menciona trabalhos que propõem a utilização de planetários. Discute o conceito de planetário enquanto instrumento capaz de representar os objetos da esfera celeste e seus movimentos e também o edifício no qual funcionam este e outros equipamentos em espaços de divulgação de ciências.

Apresenta a evolução desses equipamentos desde as esferas celestes antigas com a reprodução do céu no seu interior e planetários mecânicos que reproduziam os movimentos dos planetas ao redor do Sol. Menciona os planetários de projeção com modelos cada vez melhores, automatizados e com projetores para o equador, a eclíptica, figuras de constelações etc.

Discute a importância do planetário para educar sem ignorar o entretenimento, sugere abordagens interdisciplinares e o desenvolvimento de programas de observação do céu com telescópios em eventos e a realização de cursos e seminários. Para o autor, os planetários podem operar nos três campos da aprendizagem - no pensamento: processo cognitivo; no psicomotor: em experiências interativas e no afetivo: cultivando o sentido de aventura pelo conhecimento científico. Finalmente, considera que o planetário é ideal para o ensino em todos os níveis, oferecendo conteúdos significativos e atualizados aos nossos alunos e em um ambiente enriquecedor.

Além dos textos agrupados nas duas partes explicadas acima, existe um Posfácio, “Algumas Considerações sobre a Evolução dos Modelos de Mundo e o Conceito de Atração Gravitacional” de Sandra Regina Teodoro Gatti e Roberto Nardi. No texto, os autores relatam aspectos importantes para a compreensão da evolução histórica da gravitação, um conceito sempre relacionado à história da Astronomia propondo uma reflexão sobre os conteúdos, a construção do conhecimento científico e sua importância para o Ensino de Ciências.

Iniciam pelas descrições do mundo pelas antigas civilizações que consideravam nosso planeta como uma superfície plana. Seguem para o universo aristotélico no qual a Terra é imóvel, esférica e central levando em conta o movimento natural dos corpos. A seguir vão para o modelo de Ptolomeu e tratam da Física na Idade Média. Abordam o heliocentrismo de Copérnico, as elipses de Kepler e as três leis do movimento planetário. Mencionam Galileu Galilei, a contribuição das suas observações para o sistema copernicano e o estudo da queda dos corpos. Apresentam a contribuição de Descartes para o conceito de inércia e sua explicação sobre a gravidade. Chegam à síntese newtoniana e o princípio da atração universal. Discutem as leis do movimento com a concepção de força, a relação com as leis de Kepler e o problema da distância na lei da gravitação, a natureza da gravidade e o conceito de campo gravitacional. Finalmente consideram a concepção de Einstein na qual a gravidade é uma deformação no espaço-tempo causada por algum corpo massivo.

Consideram que a evolução histórica mostra que os modelos explicativos para a atração entre corpos evoluem desde a noção de “lugar natural”, passando pela “ação à distância”, culminando com a noção de campo e a curvatura espaço-temporal. Tais reflexões evidenciam a Ciência como uma construção de modelos e que tal abordagem contribui, no ensino de ciências, para a superação de uma imagem do trabalho do cientista e da construção do conhecimento “muitas vezes apresentado como cumulativo, linear, individualista, descontextualizado e socialmente neutro.”

A publicação deste livro, com suas múltiplas abordagens de conteúdos, ações e pesquisas em Educação em Astronomia, apresentadas pelos autores dos textos pode ser útil a uma gama de leitores.

A partir desta obra pioneira, espera-se que muitas outras sejam produzidas e que inspire novas pesquisas, ações e debates numa área em que ainda resta muito a ser feito.

Recebido em: 13 de setembro de 2010.

Aprovado em: 22 de outubro de 2010.

Informações aos Colaboradores

1. *Ensino em Re-vista* é um periódico científico dirigido a pesquisadores, professores e estudantes da área da Educação. Divulga artigos que versam sobre resultados de pesquisas e ensaios originais. Divulga resenhas de livros (últimos dois anos) e traduções. Anualmente, publica um dossiê temático, organizado por pesquisadores da área-tema, trazendo artigos de especialistas convidados – brasileiros e estrangeiros – e abarcando assuntos de interesse e discussão atuais de diversas áreas da Educação.
2. Os textos serão julgados pelos membros do Conselho Editorial que emitirão parecer quanto à publicação, autorizada com a simples remessa dos originais e sem direito a pagamento de direitos autorais.
3. Em textos de autoria coletiva, os autores devem figurar em ordem decrescente de titulação. A revista não se responsabiliza por conflitos de interesse entre autores, financiadores, patrocinadores e outros eventualmente envolvidos e/ou citados nos textos.
4. A revista informará o(s) autor(es) sobre a publicação ou não de seus artigos, sendo que os originais não serão devolvidos.
5. A redação deve primar pela clareza, brevidade e concisão. O material deve vir devidamente revisado pelo autor. Os textos, assinados, são de inteira responsabilidade do autor.
6. A revista permite-se fazer alterações formais no texto visando à editoração final.
7. Eventuais modificações de estrutura ou de conteúdo, sugeridas pelos pareceristas ou pela comissão editorial, só serão incorporadas mediante concordância dos autores.
8. O trabalho pode ser recusado por não se coadunar com a linha editorial e temática da revista.
9. A apresentação dos artigos deverá seguir a NBR 6022 de agosto 1994 da ABNT (apresentação de artigos em publicação periódica).
10. Os artigos devem ter entre 20 e 25 páginas, e resenhas entre 5 e 7 páginas. Artigos e resenhas devem apresentar nome(s) completo(s) do(s) autor(s), vínculo acadêmico e profissional e endereços (físico e eletrônico) completos. Título, resumo (entre 100 e 150 palavras) e palavras-chave (máximo cinco) na língua de origem do texto e em inglês. Trabalhos que exijam publicação de gráficos, quadros e tabelas ou qualquer tipo de ilustração devem apresentar as respectivas legendas, citando fonte completa e sua posição no texto. Os arquivos devem ser encaminhados no corpo do texto onde se deseja que seja editado.
11. O texto deve ser digitado em software compatível com o ambiente (*Word for Windows*). A fonte usada para o texto deve ser *Times New Roman*, tamanho 12, com espaçamento 1,5. Notas de rodapé, de caráter explicativo, deverão ser evitadas e utilizadas apenas quando estritamente necessárias para compreensão do texto.
12. A revista recebe textos em qualquer época do ano escritos em português, inglês, espanhol, francês, italiano ou alemão.

13. As citações bibliográficas deverão ser de acordo com a NBR 10520 (jul/2001) da ABNT.

EXEMPLOS

- citação direta: “...” (FREITAS, 2002, p. 61)
- citação indireta: Romanelli (1996, p. 27) consideram...
- citação de citação: Ausubel (1977, apud SILVEIRA et AL. 2002, p. 139) afirma...
- havendo mais de uma referência do mesmo autor no mesmo ano, usar a, b, c, imediatamente após a data (FREIRE, 1996b, p. 32)
- havendo mais de dois autores, mencionar o primeiro seguido da expressão “et alli”

14. As referências deverão ser de acordo com a NBR 6023 (agos/2000) da ABNT.

EXEMPLOS:

LIVRO:

CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). *Educação escolar: políticas, saberes e práticas escolares*. Uberlândia: Edefu, 2002.

ARTIGO:

BOLDRIN, L. C. F. Cultura, Sociedade e Currículo – dimensões sócio-culturais do currículo. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 7-25, jul. 1999/jun. 2000.

TESE:

ARENA, A. P. B. *A leitura de jornais impressos e digitais em contextos educacionais: Brasil e Portugal*. 2008. 254 f. Orientador: Juvenal Zanchetta Júnior. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2008.

15. O material para submissão deverá ser enviado para:

<ensinoemrevista@gmail.com>

ou pelo site

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>>

 Imprensa Universitária/Gráfica UFU