

APRESENTAÇÃO: O DOSSIÊ TEMÁTICO “LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES” NOS CADERNOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Organização Maria Amélia Dalvi

Universidade Federal do Espírito Santo

maria.dalvi@ufes.br

Este dossiê temático, “LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES”, planejado desde 2014 e só agora trazido a lume, nos enche de esperança, pois faz ver que a universidade no Brasil continua viva, persistente e corajosa, apesar dos ataques cotidianos e das dificuldades de múltiplas ordens. E dizemos isso com base em algumas constatações: 1) Os títulos dos trabalhos mostram a disposição dos autores a se dedicarem a temas e questões tão difíceis quanto urgentes no cenário brasileiro (e, quiçá, latino-americano). 2) As filiações dos autores dos artigos do dossiê e a inequívoca vocação interinstitucional do conjunto dos trabalhos nos mostram que estudiosos de distintas regiões do país têm investido sua energia na tentativa de compreender e intervir na realidade das relações entre leitura, literatura e formação docente. 3) Há artigos de pesquisadores já consolidados e atuantes na formação de novos pesquisadores e temos, igualmente, como coautores, estudantes de graduação em processo inicial de formação; tudo isso, certamente, contribui para mostrar que a produção e socialização de conhecimento relevante – tão necessárias à superação das dificuldades brasileiras no campo da educação – se faz não apenas entre “escolhidos”, mas por meio de trocas, aproximações e debates em que a cooperação e solidariedade sejam o esteio que forja redes frutíferas e com possibilidades efetivas de ação.

O dossiê que o leitor tem em mãos relaciona-se diretamente com o Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD) estabelecido entre a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e a Universidade de Passo Fundo

(UPF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) sob a denominação “LEITURA NAS LICENCIATURAS: ESPAÇOS, MATERIALIDADES E CONTEXTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE”. O programa, sob coordenação de Cyntia G. Giroto (Unesp – Marília), Fabiane Verardi Burlamaque (UPF), Maria Amélia Dalvi (Ufes) e Renata Junqueira de Souza (Unesp – Presidente Prudente), tem previsão de duração entre 2014 e 2018, com possibilidade de prorrogação por mais um ano. Mais informações sobre o projeto em si, sobre as dificuldades com as quais tem se debatido, sobre o modo de produção de dados e sobre resultados preliminares o leitor interessado encontrará no artigo de autoria de Ana Karen Costa Batista, Maria Amélia Dalvi e Tallita Braga Plaster, mais adiante.

O projeto de pesquisa que estrutura as atividades do PROCAD foi avaliado e aprovado pelos comitês especializados das áreas de Educação e de Letras na Capes e, no ano de sua apreciação, foi um dos poucos contemplados fora das chamadas “ciências duras” – nomenclatura de largo uso nas universidades, que carrega consigo todo um vasto universo problemático valorativo (para não dizer pejorativo) na consideração das especificidades dos distintos campos do conhecimento humano. Essa informação secundária visa a pôr em relevo o fato de que, mesmo em contexto pouco favorável, os objetivos do projeto foram considerados prioritários pelos avaliadores nas diferentes instâncias e pela agência financiadora. A nós, autores dos textos que constituem o dossiê, nos parece também que a questão da leitura e da literatura na formação de professores é um tema da máxima importância científica – e, claro, política: nisso se funda nossa aposta no material que o leitor tem em mãos.

Embora o PROCAD que sustenta este dossiê tenha como interesse, especificamente, a leitura de estudantes iniciantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia, os artigos que constituem o dossiê “LEITURA, LITERATURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES” são mais abrangentes, e abordam diferentes faces da interrelação entre a atividade de leitura, a literatura como prática situada e a formação inicial ou continuada dos profissionais da educação, a partir de diferentes recortes e escolhas teórico-metodológicas. Os textos se espriam por questões históricas, teóricas, metodológicas, por análises de políticas e de representações e práticas de sujeitos individuais e

sociais, excedendo, em alguns dos trabalhos, o campo da educação em contexto formal (escolar e universitário) e em outros colocando, a partir do trabalho de pesquisa colaborativa, novas questões ou propondo novas respostas para as questões da educação escolar e universitária.

O artigo de Ana Paula Klauck (IFES), por exemplo, intitulado “LEITURA EM TRANSFORMAÇÃO: DO PERGAMINHO AO FACEBOOK OU DO FOCO À DISPERSÃO”, aborda um tema da máxima atualidade. Agenciando uma bibliografia atualizada e bastante célebre entre os estudiosos das questões em pauta, a autora propõe uma reflexão sobre as mudanças que a leitura sofreu historicamente, com foco nas transformações relacionadas às redes sociais, pontuando que essas mudanças muitas vezes são desconsideradas e ignoradas em sala de aula, apesar de fazerem parte da vida dos jovens e da maioria das pessoas adultas cotidianamente. O artigo advoga que é necessário reconhecer a legitimidade das práticas de leitura contemporâneas “para que possamos refletir sobre elas, e pensar a que necessidades respondem, que sentidos constroem, e como podem nos ajudar a compreender o mundo em que vivemos”.

Em “LITERATURA E SURDEZ: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS DE LEITURA”, Arlene Batista da Silva (UFES), Berta Lúcia Tagliari Feba (FPP) e Renata Junqueira de Souza (Unesp) discutem acerca do acesso à leitura literária por alunos surdos, a partir de um corpus extremamente relevante, a saber, a coleção de DVDs "Educação de Surdos" elaborada em 2003 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Surdos (INES). As autoras defendem a multiplicidade de possibilidades para se trabalhar com a leitura literária com a comunidade surda a partir da ampliação das possibilidades de acesso a bens culturais e do trabalho de mediadores de leitura que desenvolvam ações planejadas.

Nota-se, pelos dois primeiros trabalhos, a atualidade e a relevância social dos temas discutidos no dossiê. O mesmo se confirma no artigo “A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE”, escrito por Cinthia Magda Fernandes Ariosi e José Carlos Miguel, ambos da Unesp. O trabalho, ao debruçar-se sobre os documentos oficiais que orientam as modalidades de ensino “Educação de Jovens e Adultos” (EJA) e “Educação do

Campo”, norteou-se por questões da máxima relevância, tais como: Existe, nos documentos oficiais, alguma menção à literatura na formação de professores para as especificidades das escolas da EJA e da Educação do Campo? Qual a orientação subjacente nesses documentos sobre a literatura? São questões difíceis e necessárias, cujas respostas, certamente, como os autores vão sinalizando no correr do texto, exigirão de nós – professores, formadores de professores e sujeitos engajados em movimentos sociais em defesa do direito à educação para todos em condições equânimes – um posicionamento ético, político e estético firme.

Trabalhando igualmente com documentos oficiais, sob o pressuposto de sua importância na indução da formação e das práticas dos profissionais da educação, o artigo “A LEITURA NOS CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESTADOS BRASILEIROS” identifica e compara as concepções de leitura que circulam nos currículos oficiais dos estados do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo. Os autores do trabalho, Deisi Luzia Zanatta (Faculdade Jangada de Jaraguá do Sul), Gislene Aparecida da Silva Barbosa (FPP), Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva (UFG/Jataí) e Ronis Farias de Souza (IFES), dão ao tema “concepções de leitura nos documentos oficiais” uma envergadura comparativa inédita – mesmo em face do grande acúmulo de discussões sobre o tema –, ao lidar com documentos norteadores de pelo menos três distintas regiões do país.

Já Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (Unesp), Sandra Aparecida Pires Franco (UEL), Marta Silene Ferreira Barros (UEL) e Ana Lúcia Hermosilla Tamura (Unesp) discutem em “A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES A BASES CIENTÍFICAS PARA UMA DIDÁTICA DA LEITURA” uma questão bastante “espinhosa” (e por isso mesmo corajosamente imprescindível) em nosso campo: a saber, a possibilidade de bases científicas claramente colocadas – a teoria histórico-cultural, por meio do círculo soviético de psicologia, e a teoria enunciativo-discursivo da linguagem, por meio do círculo bakhtiniano – para uma didática intencional da leitura com crianças pequenas, que possa superar a alienação e a descontextualização das práticas leitoras.

Dando sequência às reflexões, o artigo “CAMINHOS NA FORMAÇÃO LEITORA: ENSINO E MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR

LITERÁRIO”, de Elianeth Dias Kanthack Hernandez e Alberto Albuquerque Gomes (ambos da Unesp), com Fabiane Verardi Burlamaque (da UPF), traz à baila, por meio de uma análise cuidadosa de entrevistas semiestruturadas, o papel da mediação e do ensino para a constituição do leitor literário em espaços/contextos diversificados como a escola, a biblioteca e a vida familiar. O trabalho mostra que não há caminhos inequívocos e nem certezas apriorísticas, mas que é possível rastrear pistas ou indícios que nos ajudam a compreender como alguém se torna um leitor de literatura.

Por fim, em “FORMANDO LEITORES: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL”, debate a presença de estratégias de leitura como metodologia de ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nos Cadernos de Língua Portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que orientam o ensino de Língua Portuguesa no país. Mais particularmente, o texto de Vânia Kelen Belão Vagula, Silvana Ferreira de Souza Balsan e Marta Campos de Quadros (todas vinculadas como estudantes à Unesp) visa a conhecer, a partir de seu *corpus* específico, as concepções de estratégia de leitura e indagar em que medida apoiam (ou não) a formação de docentes para o ensino de estratégias de compreensão leitora.

No mesmo número da revista, temos, também, artigos de pesquisadores renomados que não participam do dossiê temático – mas cuja contribuição é inequívoca. Por isso, fica o convite para que o leitor da Cadernos de Pesquisa em Educação se delicie com o conjunto dos artigos, recuperando a fricção etimológica entre saber e sabor.

LEITURA EM TRANSFORMAÇÃO: DO PERGAMINHO AO FACEBOOK OU DO FOCO À DISPERSÃO¹

READING IN TRANSFORMATION: FROM PARCHMENT TO FACEBOOK OR FROM FOCUS TO DISPERSION

Ana Paula Klauck
IFES
anaklauck@gmail.com

Resumo

O texto propõe uma reflexão sobre as mudanças que a leitura sofreu ao longo dos anos, com foco nas transformações mais recentes, relacionadas ao crescimento da importância das redes sociais digitais na nossa vida. Traço um caminho das práticas de leitura tecendo também considerações sobre a escrita e sobre a forma como o ser humano se relacionou com ela ao longo de sua história. Visito estudos de Alberto Manguel, Martyn Lyons e Roger Chartier, que me ajudam a apresentar um viés diacrônico, e proponho uma reflexão sobre as práticas leitoras atuais, que com frequência acontecem a partir de redes sociais na internet, e muitas vezes são desconsideradas e ignoradas em sala de aula, apesar de fazerem parte da vida dos jovens e da maioria das pessoas adultas cotidianamente. É imprescindível percebermos que, hoje, muito do conhecimento, da informação, das interações humanas acontece nessas novas formas de ler (e escrever), e que elas também podem ser modos muito ricos de produzir sentidos e diferentes tipos de textos. Reconhecer como legítimas as práticas de leitura contemporâneas é essencial para que possamos refletir sobre elas, e pensar a que necessidades respondem, que sentidos constroem, e, como expressão humana, como podem nos ajudar a compreender o mundo em que vivemos.

Palavras-chave: Práticas de leitura. História da leitura. Leitura contemporânea.

Abstract

The text is a consideration about the changes in reading practices over time, focusing on more recent transformations related to the growing importance of digital social networks. I draw reading's path and also make some considerations on writing and how people practiced it throughout its history. I visit studies by Manguel, Lyons and Chartier and present a diachronic perspective, pondering over current reading practices, which frequently are disregarded and ignored in the classroom, even though they are part of most

¹ O texto traz estudos realizados no grupo Cultura e Tecnologia (Ifes-Serra), do qual a autora é líder.

young and adult people 's life on a daily basis. It is important to see that today a great part of knowledge, information and human interaction takes place within these new ways of reading (and writing), and that they can also provide resourceful tools to produce meanings and different kinds of texts. It is essential to acknowledge the legitimacy of contemporary reading practices in order to be able to think about them and ponder about what needs they meet, what meanings they produce and, as human expression, how they may help us understand the world we live in.

Keywords: Reading practices. Reading history. Contemporary reading.

É muito comum hoje ouvirmos profecias sobre a forma como as pessoas estão perdendo contato com a língua escrita, ou a chamada língua culta, e estão cada vez lendo menos. Também é comum que haja preocupações inúmeras em relação aos mais jovens, pois afirmamos que eles não sabem ler, não são estimulados a ler, e escrevem de maneira errada. O parâmetro que normalmente usamos para essas profecias é uma comparação à forma como nós, que nascemos antes dos anos 90, aprendemos e fomos educados na escola. Lembramo-nos dos livros que fomos obrigados a ler, das fichas de leitura, das provas orais, de decorar os modos e os tempos verbais, dos ditados, de escrever e memorizar repetidamente em sala de aula palavras e dados que pouco usaríamos em nossa vida – como alcateia, mesóclise ou ditongo aberto. Quando pensamos que os jovens não leem, que não escrevem, que não sabem se comunicar, não estamos falando, de fato, de comunicação, de leitura, de escrita. Não estamos dizendo que eles não sabem – o que estamos evidenciando é que nós, professores, adultos, pais, não sabemos. Estamos mostrando que a gente é que não prestou a atenção, não notamos que não estamos mais falando de uma pessoa que cresceu em 1980, 1970 ou antes, assim como não estamos mais falando de modos de ler ou escrever dessa época. E tampouco se trata do mesmo mundo. Quando insistimos em dizer que não se lê e não se escreve hoje, nas primeiras décadas do século XXI, estamos mostrando que nós é que não sabemos mais o que é ler e escrever hoje, no século XXI. É uma visão romântica e nostálgica da leitura, que despreza mudanças importantes que poderiam nos levar a uma reflexão um pouco mais aprofundada.

Quando falamos em leitura, principalmente, nós, professores ou estudantes da área de Letras ou da área da educação, é muito comum que se tenha uma visão idealizada, à *la* “Felicidade clandestina”. Lembramo-nos de

devorar livros, de passar horas mergulhados na leitura, de aprender, de viajar, de conhecer, tudo com o nariz enfiado em um livro. Ah, o cheiro do livro! A gente tem até fetiche pelo cheiro de livro novo... e, alguns, até pelo cheiro do livro antigo, pela história, pela traça, pela orelhinha no pé da página. Olhamos para como lemos – ou líamos – e achamos que a leitura sempre foi isso, e que a palavra escrita sempre foi assim. Mas, para entender melhor a leitura hoje, é importante fazer um exercício de tentar perceber as mudanças que ela vem sofrendo há muitos e muitos anos.

Para entender como a leitura mudou ao longo dos séculos, é importante lembrar como a palavra escrita foi veiculada ao longo do tempo. Onde foi escrita a primeira palavra? As pesquisas nos mostram que a escrita, no longínquo passado em que surgiu, era realizada em paredes, ou em objetos grandes e pesados – sólidos, consistentes (LYONS, 2011; MANGUEL, 2010). Penso que a maior representação desse "peso" são as tábuas com os dez mandamentos. Qual a ideia que a escrita em um pedaço de pedra nos passa? De duração, de permanência – ao mesmo tempo de trabalho para ler (e para escrever), afinal, são objetos pesados, duros, difíceis de carregar, de acessar (CHARTIER, 1999). O que estiver escrito neles é para durar, para sobreviver. Desse modo, não só o que for escrito deve ser escolhido com cautela, já que vai dar trabalho para entalhar, como os que lerão serão poucos, pois o acesso ao pesado objeto é limitado. Trabalho também as pessoas tinham para encontrar os materiais em que as coisas eram escritas: o barro, a argila, a pedra deveriam ser preparados, esculpidos, cortados. Mais tarde, surgiram outras tecnologias, mas que também exigiam processos de preparação: o pergaminho, uma pele de animal tratada, ou o papiro, que era feito a partir de uma planta, e havia também carapaças de animais, ossos e tecidos (LYONS, 2011). O processo de fabricação ou preparação dos materiais onde escrever era até mais trabalhoso do que a escrita em si. Tudo isso indicava que havia um longo processo até que a escrita fosse efetuada. Isso também garantiu, em contrapartida, que muitos desses escritos permanecessem até hoje (os manuscritos do mar morto, as inscrições nas tumbas egípcias – todos exemplos de escrita de milhares de anos atrás). Por serem tão difíceis de serem produzidos, não havia muitos materiais escritos e, portanto, também não havia muitas pessoas que sabiam ler. Manguel (2010) afirma que a leitura era

privilégio de poucos e, por isso, foi ganhando uma série de rituais que a acompanhavam. Os processos de leitura envolviam, na maioria das vezes, a leitura em voz alta. Além disso, Lyons nos lembra que pontuação, divisão de frase e de parágrafo são invenções que surgiram depois do século XV, após a popularização da imprensa (2011). Ou seja, a escrita, por muito tempo, foi fluida e contínua. As pausas e o desmembramento dos trechos eram feitos na hora da fala (leitura em voz alta), o que pressupunha um leitor muito habilidoso. A leitura em voz alta – além de possibilitar um maior acesso a um objeto que, antes da imprensa, era muito caro (na medida em que propunha a socialização da obra entre várias pessoas através da recitação) – era importante para que o leitor pudesse habilitar as pausas e o ritmo das frases e dos trechos, já que o texto em si não carregava essas marcas (MANGUEL, 2010).

A escrita, portanto, ao longo dos anos, sofreu inúmeras mudanças. A expressão de ideias começou com imagens, desenhos, passou por hieróglifos (um híbrido entre escrita e desenho), chegou na representação gráfica dos sons, que foi se transformando em inúmeros alfabetos até formar os que conhecemos hoje (LYONS, 2010). Os materiais de leitura também se transformaram: houve pedras, tabuletas de argila, de pedra, de madeira, peles de animais, papiro, papéis de diferentes tipos e feitos com diferentes técnicas. E, hoje, vemos cada vez mais a escrita sair dos meios físicos e existir não materialmente, em meios virtuais, sendo mediada não mais por papel, mas por telas (CHARTIER, 1999), muitas vezes, sensíveis ao toque. Se tudo isso mudou, uma reflexão sobre os tempos em que vivemos nos leva a pensar que as formas de ler também mudaram: a leitura começou fragmentada, inacessível, quase desnecessária, tornou-se ritualística, realizada pelos iniciados, reforçou-se como atividade física, expressa em voz alta, no dedo que anda na página, no tocar grandes objetos que, por sua vez, guardavam a escrita (MANGUEL, 2010). Foi por anos, e ainda é às vezes, um esforço físico: exigia braços fortes, pescoços tesos, mãos que seguiam linhas e amparavam pesos; mãos para abrir rolos, para desatar cordões, para palpar ranhuras e reentrâncias em superfícies duras ou para carregar tomos, abri-los, tocar ásperos papéis ou peles. O surgimento do óculos, explica Manguel (2010), reforçou essa ideia, pois ofereceu ao atleta da leitura um acessório

imprescindível. Os óculos tornaram-se, e são até hoje, sinônimo de intelectualidade, de saber, de massa cinzenta.

O caminho da leitura se cruza com o da escrita, obviamente, mas também se cruza com o do livro. Com o surgimento da imprensa, em 1440 (LYONS, 2011) o livro ficou mais popular, as traduções se aceleraram, e a leitura se tornou mais acessível. Um grande exemplo de como a leitura se tornou acessível é pensarmos nas traduções da bíblia do latim para línguas vernáculas, propostas por Lutero na Reforma, no século XV na Alemanha (MANGUEL, 2010). A difusão da bíblia em outras línguas que não o Latim – que era domínio da Igreja Católica – foi um ato escandaloso, e que só foi possibilitado à época, porque Gutemberg trabalhava para que sua invenção [ou dos chineses – há controvérsias, segundo Lyons (2011)] fosse disseminada. Ao inventar a imprensa e os tipos móveis, Gutemberg permitiu que a publicação de livros saísse da mão dos copistas – que, na maioria das vezes eram monges, e demoravam meses para finalizar cada cópia, além de, eventualmente, adicionarem alguns trechos a seu gosto (MANGUEL, 2010) – e passasse para os editores. Isso fez com que as publicações tomassem fôlego e popularizassem o hábito da leitura.

Voltemos à bíblia. A tradução da bíblia foi considerada uma imoralidade, pois tornou profano aquilo que, como já dissemos, era um ato sagrado. A tradução da bíblia, sua impressão na invenção de Gutemberg e a forma como sua leitura se modificou a partir dessa época são representativas para a história do livro e da leitura em si. A Igreja Católica era a única que detinha o conteúdo bíblico, pois as cópias que havia eram em latim e, mesmo que a pessoa soubesse ler, o que era raríssimo, ler em latim seria ainda mais raro. Ou seja, apenas os membros da Igreja poderiam ter acesso aos conteúdos. Como o acesso era pouco, tratava-se de um livro cujo conteúdo era um mistério. Lê-lo era um privilégio, uma tarefa apenas para iniciados, abençoados, enfim, para os que sabiam ler, e, ainda, em latim. A leitura era ritualística, protegida, sagrada, feita apenas em situações muito exclusivas, e significava acesso ao conhecimento, ao saber e, mais do que isso, acesso ao sagrado, ao inatingível, impalpável (LYONS, 2011). Quando a bíblia foi traduzida, e, depois, reproduzida pela imprensa, seus exemplares foram distribuídos em inúmeros lugares, o que diminuiu sua exclusividade. Se

pensarmos no movimento religioso liderado por Lutero, que propunha justamente a aproximação das pessoas com deus, entre outras coisas, através da leitura individual da bíblia, de sua própria interpretação, do acesso ao divino de acordo com as próprias necessidades do homem, podemos concluir que essa nova proposta só foi bem-sucedida por causa da imprensa (MANGUEL, 2010). A nova religião foi muito conectada a essa invenção, pois propunha o acesso de todos à leitura, em específico, da bíblia – que só começou a circular à medida que mais cópias foram impressas (antes, as cópias eram de responsabilidade da Igreja – nas mãos dos copistas). Nesse momento, não somente a bíblia, mas a produção de livros parou de depender dos monges copistas, passou aos editores e livreiros, e tornou-se cada vez mais numerosa. Podemos ver aí também uma mudança na forma em si como as pessoas liam. Assim como a bíblia foi traduzida e disseminada com a iniciativa de Lutero e a invenção dos tipos móveis, outros livros também passaram a circular e a serem vendidos. Gêneros surgiram, livreiros surgiram, editores surgiram (CHARTIER, 1999). A disseminação do livro através da imprensa, assim, mudou as facetas do que era a leitura até o século XV: ao fazer aumentar a produção dos materiais de leitura, fez surgir mais leitores e evidenciou o ato da leitura não somente como acesso ao conhecimento ou à espiritualidade, mas como atividade do dia a dia, prazerosa e lúdica, uma opção de lazer (LYONS, 2011).

A mudança que a imprensa causou nos hábitos de leitura foi tão grande, no sentido de disseminar e dessacralizar a leitura, além de torná-la acessível e parte do cotidiano das pessoas, que antigos temores sobre os perigos do hábito de ler [que já existiam desde a antiguidade, em textos de Sócrates, afirma Manguel (2010)] evidenciaram-se. Fernández e Kanashiro comentam sobre isso no artigo "Leitura: da antiguidade ao século XXI. O que mudou?":

Faz-se também pertinente lembrar que ela (a leitura) nem sempre foi prestigiada. Há obras na literatura, como *Dom Quixote*, do espanhol Miguel de Cervantes, *Madame Bovary*, do francês Gustave Flaubert, e *O primo Basílio*, do português Eça de Queirós, que problematizaram em seus enredos a questão da leitura. Nas referidas obras, os protagonistas mergulharam na atividade de ler e entregaram-se à fantasia, confundindo realidade e

ficção dentro da própria ficção construída
(FERNÁNDEZ; KANASHIRO, 2011, p. 41)

Em 1605, cerca de 150 anos após a popularização da imprensa, Cervantes publica *Dom Quixote*, que conta a história de um personagem que enlouqueceu de tanto que lia. Tão envolvido era com as novelas de cavalaria, que devorava vorazmente, que passou a ter dificuldades de diferenciar o real do ficcional (CERVANTES, 2005). Dom Quixote é representativo dessa época: o personagem de Cervantes expõe comicamente e com tons de ironia uma preocupação que passou a haver (e que hoje temos ainda em relação à influência dos jogos de *video game* e da internet nas crianças, por exemplo): sobre como os livros podem afetar a vida de uma pessoa e sacrificar a em uma fuga da realidade. No final do livro, o prognóstico é negativo, e culmina em uma morte triste, desamparada. O "problema" do excesso de livros ou de leitura só pode ser abordado em um romance porque nessa época já há livros e um temor de sua influência dos quais falar. Ou seja, em alguns anos da existência da imprensa, o número de leitores e de livros circulando, que antes era ínfimo e sem representação social, o que tornava o ato da leitura ritualístico, lento, profundo, dedicado e muito demorado, aumentou a tal ponto que já era possível pensar na leitura como um vício prejudicial: ou seja, de sagrada, em poucos anos, ela passou a profana.

É interessante também pensarmos, no caso do Dom Quixote, que houve um tempo em que a leitura, pela sua difusão tão ampla, era vista como preocupante e alienante. Ou seja, não somente a leitura passou para as mãos de vários, saindo de seu status de privilégio, tornando-se um ato do cotidiano, como ela também passou a ser vista como um risco. As discussões que temos hoje sobre se é prejudicial ou não passar horas na internet ou se ler na internet prejudica ou dificulta a leitura de um texto longo, ou ainda, se a escrita na internet faz com que não saibamos escrever fora dela, ou se passar muito tempo na internet faz com que a pessoa desconecte da realidade, explicam Fernández e Kanashiro (2011), muito se parecem com os temores que havia sobre como o excesso de leitura poderia prejudicar uma pessoa e que se intensificaram à medida que os livros se tornaram mais populares e acessíveis, a partir do século XV. Houve um tempo em que os livros passaram a circular de

tal forma, que havia preocupação de sua influência negativa. O personagem de Dom Quixote, que Cervantes parece usar para chamar a atenção para o alarmismo desse pensamento, é um exemplo disso: em pleno século XVII, estamos falando de um velho que, tendo a casa cheia de romances de cavalaria, passa a acreditar que é um cavaleiro também. Um pouco depois, no século XIX, em 1857, percebemos que esse assunto persiste: *Madame Bovary*, lançado por essa época, trata de um tema muito semelhante. Mais uma vez, temos uma personagem que, mergulhada nos livros, de repente se desconecta da realidade. O final também é trágico, o que nos leva a crer que os perigos da leitura ainda eram um assunto premente, que persistia no imaginário da época.

Antes ritual, sagração, privilégio, depois hábito alienante, vício, a leitura e as formas de ler foram mudando com os séculos. A leitura aos poucos se distanciou da ideia de liturgia inacessível, e foi sendo mais difundida, à medida que mais leitores surgiam. Mais leitores, nesse caso, não se trata simplesmente de simpatizantes da literatura, mas de mais pessoas alfabetizadas (MANGUEL, 2010). No século XVIII, com o conceito de universidade muito similar ao que conhecemos hoje se formando, cada vez mais a leitura e o saber eram valorizados. Com isso, mais pessoas eram alfabetizadas, o que tornava a leitura uma atividade muito comum. E, como qualquer atividade humana, acompanhou mudanças e transformações do mundo e da sociedade ao longo dos séculos.

Considerando uma época mais próxima, o século XX, podemos pensar em como eram os hábitos de leitura de anos atrás, com base em nossas próprias experiências na escola e na infância. Quais os hábitos de leitura que nós tínhamos 15, 20, 30 anos atrás? Como a leitura era tratada na escola? Como nossos pais nos estimulavam a ler? Como era nosso acesso aos livros? Quais livros tínhamos disponíveis? Era fácil conseguir livros? Qual era nosso envolvimento com os livros que éramos obrigados a ler? Quão mediadas eram nossas leituras? Todos as crianças dessa época liam quando a escola obrigava? Quais as atividades que eram realizadas para garantir a fruição e a compreensão da obra?

Essas questões se colocam principalmente diante das críticas e preocupações que temos hoje e que mencionei no início do texto: o apocalipse da leitura no século XXI está baseado, de maneira muito próxima, em uma

visão do passado que temos e que diz respeito, na maioria das vezes, a uma perspectiva um tanto idealizada de leitura, que remete a um passado em que as pessoas liam mais, os alunos liam mais, as crianças liam mais e, conseqüentemente, todos eram mais competentes na escrita e no uso em geral da língua. A que época estamos nos referindo? Até que ponto esse apego ao passado nos impede de olhar para a nossa realidade hoje?

Como professora de Português e Literatura Brasileira, no primeiro dia de aula, eu costumo perguntar aos alunos: "Quem costuma ler?", "Quem costuma escrever?". Na maioria das vezes, poucos dizem que sim. Eles ficam envergonhados, confessam uma eterna dívida com a leitura que, logo adiantam, não conseguem pagar apesar das enormes cobranças dos professores, dos pais, da escola, da sociedade. A sensação do professor diante dessas questões, muitas vezes, é essa – de que seu papel é cobrar uma dívida que os alunos nunca pagarão. Ao final dessas perguntas, costumo replicar: "E o que vocês fazem o dia inteiro, então?". E todos respondem que passam o dia na internet. Pergunto o que eles fazem na internet. Eles ficam no *Whatsapp* o dia todo, no *Facebook*, no *Twitter*, no *Snapchat*. Passam o dia assim, nas redes sociais. Então, me pergunto: o que eles passam o dia fazendo?

Lendo e escrevendo. Ler e escrever o tempo inteiro é o que os alunos fazem (e nós, confessemos ou não, também). E por que, então, quando perguntamos se eles costumam escrever ou ler, eles respondem que não? E por que nós, professores, continuamos a afirmar que eles não leem e não escrevem? Talvez estejamos pensando em uma forma de leitura específica, e não aquelas que eles praticam. E, se ponderarmos, não são somente os alunos, os jovens que praticam. Nós também praticamos. Cobramos os alunos algo que também devemos. A maioria de nós, adultos, pais, professores, perde um tempo imensurável na internet, entre leitura, post, mensagem, e nem percebe.

Que formas de leitura são essas que nos consomem tanto tempo, que são parte tão importante na nossa vida, a ponto de estarem presentes na maioria das nossas interações na internet e que, ao mesmo tempo, não reconhecemos como leitura? E por que não reconhecemos? O leitor digital ou o navegador (CHARTIER, 1999) não é um leitor? Nesse sentido, são importantes

algumas considerações sobre a leitura hoje em dia. A primeira coisa é pensar que, assim como a leitura mudou no decorrer dos séculos, acompanhando as mudanças na sociedade, no homem, no modo de viver – ela ainda está mudando. Da mesma forma que hoje temos preconceitos e dificuldades em entender as formas de leitura que há, houve reações muito parecidas quando ocorreram mudanças no passado, representadas, por exemplo, no alarmismo sobre os perigos de qualquer pessoa poder ter acesso a livros. Ou seja, é natural que a leitura mude, afinal, ela é parte dos hábitos humanos, e muda à medida que os modos de viver também mudam (CHARTIER, 1999). E é natural também haver resistência em reconhecer esses novos movimentos.

O mundo líquido – como Bauman chama (2001) –, em que vivemos hoje, é fragmentado, veloz, cheio de pecinhas que encaixamos todos os dias em ordens diferentes, de acordo com o que desejamos. As necessidades, os desejos, a vida está fluida, inconstante, mutável, volátil. Do mesmo modo, as formas de escrever e ler mudaram – tornaram-se, também, fragmentadas e múltiplas. A escrita hoje, mais do que nunca, é multimodal (DOMINGOS; KLAUCK; MASTROBERTI, 2016), ou seja, se apoia em diversos modos de expressar (som, imagem, palavra, fonte etc.), e é fragmentada, curta, rápida, em transformação. E ela nunca foi tão presente nas nossas vidas. A leitura segue o mesmo caminho – se transformou numa leitura que acompanha nossa vida. É rápida, curta, instável, fragmentada, em movimento, constante. Nossos olhos passam por mil fontes em minutos, leem o que interessa e descartam o que é longo, muito profundo ou pouco condensado. Ler no *Whatsapp*, ler no *Facebook*, ler memes, ler em hiperlink são formas de ler também. O leitor digital, diz Chartier (1999), também é leitor, e tem suas particularidades. Não sabemos se essa nova forma de leitura vai substituir aquela que conhecemos antes – a leitura mais densa, mais profunda, mais demorada. Ambas parecem coexistir e não se excluem, servem a diferentes momentos e propósitos.

É importante considerar que hoje, ao contrário do aconteceu por muitos séculos, o acesso à leitura é um tanto mais amplo e democrático. Mais do que isso, há muitos materiais de leitura: como acompanhar tudo? Com leitura dinâmica, rápida, com uma leitura que vai de um canto a outro, que é frenética, que procura, que abre links, que mistura conteúdos. É a hiperleitura (DOMINGOS, 2015). É a leitura de vários materiais ao mesmo tempo, sendo

realizada no meio de outras várias atividades simultâneas. A maioria de nós a realiza o tempo todo. No entanto, quando os mais jovens realizam a hiperleitura ou quando se perdem nessa leitura e ignoram nossa proposta de leitura imersiva, achamos escandaloso e não percebemos a grande contradição que se coloca. Muitas vezes, pensamos que é errado usar celular em sala de aula, pois achamos que o aluno não consegue focar, pois está focado no celular. Não seria interessante questionarmos o que é foco no mundo de hoje? Nosso foco cada vez mais deu lugar à *dispersão* [termo usado por Chartier (1999) e em inúmeras falas de Bauman]: há um *spray* de informações e somente nos aprofundamos quando alguma delas nos apela de alguma forma. O que os alunos já perceberam, e que nós às vezes não notamos, é que no mundo de hoje é importante saber fazer várias coisas ao mesmo tempo. Estar na aula, prestar a atenção, responder *Whatsapp*, olhar o *Face*, falar com o colega e ainda completar o exercício. Parece loucura, mas é nesse mundo em que vivemos, nos adaptemos ou não. Nós, adultos que nascemos antes dos anos 90, conhecemos outra realidade; esse novo mundo nos parece estranho e às vezes relutamos em aceitá-lo. Mas nossos alunos ou nossos filhos raramente têm essa visão comparativa que temos: nasceram nesse contexto, é a única realidade que conhecem. Não há nada sem internet, sem redes sociais, sem interação online. Quando lutamos contra isso em sala de aula, ao invés de conversar, debater a respeito, me parece que queremos que a escola seja um ambiente artificial, sem tecnologia digital, e que dificilmente vai ser reproduzido em qualquer âmbito no século XXI. Tentamos criar uma situação de completa atenção, de silêncio, de introspecção, que nos remete a um passado que nos alenta, mas cuja quietude dificilmente encontramos hoje. Mostrar que existe essa possibilidade é essencial, e ampliar a perspectiva do aluno e as possibilidades de ver o mundo, de se inserir e agir nele é nosso papel como professores. É importante apresentarmos essa possibilidade de dedicação às coisas, mas também devemos lembrar que ela não é a única forma de ler, de aprender, de conhecer. Além disso, é bem provável que, em sua vida adulta, o aluno continue se deparando com situações no trabalho e na vida pessoal em que terá que se multiplicar para ser capaz de fazer suas atividades, olhar sua página no Facebook, responder mensagens, atender o colega, ouvir música... tudo simultaneamente.

A reflexão que proponho não é a de que devemos nos entregar completamente à ideia de que nunca mais seremos capazes de fazer uma leitura profunda. A leitura profunda, introspectiva, demorada, dedicada é linda, importante, e muito prazerosa. E é salutar que as novas gerações tenham a oportunidade de conhecê-la e de praticá-la. Ao entender as formas de leitura que existem no mundo hoje, a ideia é a de que reflitamos sobre o que o senso comum vê como o apocalipse, a extinção, o fim da leitura. Essa é uma perspectiva alarmante e uma forma inocente de ver essa prática: como se a leitura fosse algo estático desde seu surgimento, e que a mudança causaria seu declínio, ignorando que a leitura é uma atividade em transformação, mutável, mutante, e que teve muitas facetas ao longo do tempo.

Temos que olhar para as novas práticas de leitura (e escrita) e refletir sobre elas. É imprescindível percebermos que, hoje, muito do conhecimento, da informação, das interações humanas acontece nessa nova forma de escrever e nessa nova forma de ler, a hiperleitura (DOMINGOS, 2015), e que elas também podem ser modos muito ricos de produzir sentidos e novos tipos de textos. A leitura múltipla e movimentada que fazemos hoje requer uma série de habilidades que se deve desenvolver. Existe um processo de aprendizagem desse tipo de leitura, já que ela envolve várias mídias que se combinam para gerar sentido: som, fonte, imagem, palavra, e acontece na convergência de vários textos. As gerações mais jovens, que sempre acessaram conteúdos dessa forma, também precisaram de um caminho para entendê-los. E esse caminho foi natural e espontâneo e, por isso, muitas vezes, não é reconhecido. Reconhecer e ver como legítimas as práticas de leitura contemporâneas é essencial para que possamos refletir sobre elas, e pensar a que necessidades respondem, que sentidos constroem, e, como expressão humana, como podem nos ajudar a compreender o mundo em que vivemos.

Referências

BAUMAN, Zygmund. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote*. Porto Alegre: L&PM, 2005.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. São Paulo: UNESP, 1999.

DOMINGOS, Ana Cláudia Munari Domingos. *Hiperleitura e escreitura*. Convergência digital, Harry Potter, Cultura de fã. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

DOMINGOS, Ana Cláudia; KLAUCK, Ana Paula; MASTROBERTI, Paula. Multimodalidade textual e formação do hiperleitor. In: FLORES, Onici; GABRIEL, Rosângela (Orgs.). *O que pais e professores devem saber sobre leitura*. No prelo.

FERNÁNDEZ, Gretel M. Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura: da antiguidade ao século XXI. In: *Revista UFMG*. Ano XIII, N° úmero 11. Dezembro 2011.

LYONS, Martyn. *Livro: uma história viva*. São Paulo: Senac, 2011.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LITERATURA E SURDEZ: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS DE LEITURA

Arlene Batista da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo
arleneincrivel@gmail.com

Berta Lúcia Tagliari Feba
Faculdade de Presidente Prudente
berta.tagliari@gmail.com

Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista
recellij@gmail.com

Resumo

São diversos os eventos que marcam a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no Brasil, e é a partir desses fatos que é possível pensar na educação literária, nas práticas de leitura e nos recursos disponibilizados às escolas. Desse modo, refletir acerca do acesso à leitura literária por alunos surdos é o principal objetivo deste trabalho, expondo como se configura a coleção de DVDs "Educação de Surdos" elaborada em 2003 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Instituto Nacional de Surdos (INES). Nessa perspectiva, a análise demonstra que são múltiplas as possibilidades para se trabalhar com a leitura literária com a comunidade surda, sendo necessário ampliar as possibilidades de acesso a bens culturais, bem como sendo válido o trabalho de mediadores de leitura que desenvolvam ações planejadas para contribuir para a expansão dos sentidos dos textos.

Palavras-chave: Educação. Leitura. Literatura. Educação de surdos. Ensino e aprendizagem.

Abstract

There are several events marking the schooling of children and young people with special educational needs in Brazil and it is from these facts that it is possible to think about literary education, through literacy practices and resources available to schools. In this case, to reflect upon access to literary reading by deaf students is the main objective of this work, exposing the configuration of the DVD collection "Deaf Education" drawn up in 2003 by the Ministry of Education and Culture (MEC) in partnership with the National Institute of Deaf (INES). From this perspective, the analysis shows that there are multiple possibilities to work with literary reading with the deaf community, it is necessary to expand the opportunities for access of cultural values, as well as recognize the work of reading mediators that develop actions to contribute to expand the sense of the texts.

Keywords: Education. Reading. Literature. Deaf education. Teaching and learning.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na educação atual, a Inclusão tem sido abordada em constantes debates por diferentes autores e por diferentes perspectivas, devido a mudanças de foco que esse tema tem sofrido de tempos em tempos. Entender

as rupturas e continuidades que constituem a Inclusão no contexto escolar e todas as ações que ela mobiliza exige uma reflexão sobre história da educação especial, seus valores, suas percepções e práticas. Nesse sentido, apresentaremos eventos importantes que marcaram a escolarização de crianças e jovens com necessidades educativas especiais no Brasil do século XIX até os dias atuais para, em seguida, expormos como se configura a coleção de DVDs "Educação de Surdos". Para tanto, este trabalho tem como objetivo refletir acerca do acesso à leitura literária por alunos surdos, voltando o olhar para materiais produzidos especificamente para a inclusão da comunidade surda. Esclarecemos, desde já, que não pretendemos, devido aos limites deste artigo, descrever em detalhes uma história da Educação Especial no Brasil, mas pensar como os acontecimentos do passado dão sentido às práticas de leitura que têm formado esses sujeitos na atualidade.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A educação especial no Brasil constituiu-se como um campo de atuação específico, um sistema paralelo de ensino, separado do ensino oferecido aos outros alunos ditos “normais”. As primeiras instituições especializadas foram criadas pelo Imperador D. Pedro II, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos em 1857 e o hospital psiquiátrico da Bahia em 1874. Segundo Jannuzzi (1992, p. 28), essas instituições constituíram-se em “iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergente”. No período colonial prevaleceu o descaso do poder público não só em relação à educação especial, mas também em relação à educação popular de modo geral, já que a maioria da população vivia na zona rural, não tinha acesso à instrução e a massa trabalhadora era composta de maioria escrava (KASSAR, 1968).

Com a proclamação da república no Brasil em 1889, a preocupação com a instrução tornou-se mais marcante e, nesse contexto, surge a atenção com a Deficiência Mental, que poderia implicar problemas de saúde e escolar, ocasionando o fracasso da aprendizagem. Influenciado por pesquisas na Europa, cujo objetivo era medir o desenvolvimento da inteligência das crianças de acordo com a idade e, na tentativa de resolver os dilemas educacionais

como o analfabetismo, o Brasil promove mudanças no sistema educativo ancoradas nos pressupostos da ciência médico-pedagógica. Esta defendia que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo, uma vez que tal cisão permitiria no ensino público a formação de turmas homogêneas.

Ao analisar o decreto 5.884 de 1933, que instituiu o código da Educação do estado de São Paulo, Kassir (2011, p. 64) concluiu que “a organização de instituições especializadas foi a referência para o atendimento a essas pessoas” nessa época. Segundo a autora, tanto a criação de classes especiais públicas quanto de instituições especializadas (escolas para débeis físicos, débeis mentais, cegos surdos-mudos, entre outras) foram justificadas a partir da orientação científica de divisão dos alunos “normais” e “anormais”.

A prática de separação de alunos e de um ensino baseado na composição de salas homogêneas consolida-se no Brasil e ganha força com o ideário da Escola Nova que favoreceu a penetração do uso da psicologia e de testes de inteligência para identificar deficientes intelectuais no país, sobretudo para percepção de casos leves de anormalidade na escola pública, pois crianças com casos mais graves sequer eram matriculadas nas escolas (JANNUZZI, 1992).

Nesse contexto, Mendes (2010) e Kassir (2011) ressaltam o trabalho de Helena Antipoff, uma psicóloga russa que veio para o Brasil a convite do governo de Minas Gerais. Influenciada por conhecimentos adquiridos na universidade de Genebra, Helena Antipoff foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes e escolas especiais como a Instituição Pestalozzi em Minas Gerais e, posteriormente, o apoio à implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954, além de influenciar a formação de um contingente grande de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores.

Segundo Kassir (2011, p. 67), durante a primeira metade do século XX, “as instituições privadas acabaram ocupando um lugar de destaque na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços”. De 1937 a 1945, período do Estado Novo, os serviços na área de educação especial pareciam apresentar uma tendência para a privatização,

pois as instituições especializadas privadas quintuplicaram em relação às escolas públicas com classes especiais. Com isso, ao ganhar notoriedade, essas instituições e associações passam a pressionar e influenciar muitas decisões da política da educação especial, conforme é possível observar no artigo 89 da LDB/61, quando esta dispõe sobre a existência e o financiamento das instituições particulares especializadas (JANNUZZI, 1997).

O aumento da iniciativa privada de natureza filantrópica financiada com recursos provenientes da área de assistência social permitiu ao governo exonerar-se da responsabilidade de investir na educação especial de caráter público. Observa-se, no entanto, um aumento para as classes especiais para os casos considerados leves de deficiência intelectual nas escolas regulares, como alternativa para minimizar o fracasso escolar, na medida em que também aumentaram as matrículas às classes populares.

À luz das considerações feitas sobre o trabalho desenvolvido no campo da educação especial até o final da década de 1960, é possível afirmar que o atendimento a essas pessoas nas instituições especializadas privadas apresentava um caráter “filantrópico assistencial contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania” (BUENO, 1993, p. 90).

No âmbito das classes especiais, a segmentação dos alunos não favoreceu a igualdade de oportunidades na medida em que o ensino dispensado a essas pessoas era pautado num “ensino emendativo”, na tentativa de corrigir a falta, tirar defeito, suprimir falhas decorrentes da anormalidade (JANNUZZI, 2004).

Assim, é possível constatar, no que se refere aos conteúdos escolares, que os alunos egressos da educação especial não conseguiram ultrapassar os níveis iniciais do ensino e se limitavam a um domínio rudimentar de leitura, escrita e cálculo.

A década de 1970 é considerada um marco da institucionalização da educação especial no Brasil, devido ao aumento no número de dispositivos legais, de estabelecimentos, de financiamento público e do envolvimento do governo na questão. Nesse sentido, destaca-se o artigo 9º da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que definiu o público da educação especial, a saber: alunos

que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, além dos superdotados.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação Cultural (1972-1974) e, nesse contexto, em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) junto ao Ministério da Educação, cuja função era regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil. Os consultores técnicos que participaram da criação do CENESP James J. Gallagher e David M. Jackson, especialistas da área nos Estados Unidos, defendem um ensino especializado que torne o indivíduo útil, competente, produtivo, integrado ao mercado de trabalho e à sociedade (KASSAR, 2011).

Para Kassar (2011), os novos princípios que fundamentam a criação do órgão apontam para

a incorporação da Teoria do Capital Humano na educação especial na década de 70 [...], e que a justificativa para a implantação de tais serviços [...] evidenciou a preocupação com a relação custo-benefício direcionando a política educacional (KASSAR, 2011, p. 69).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu novos parâmetros, visando a democratização da educação no país. Baseada nos direitos sociais, estabeleceu princípios de descentralização e municipalização para a execução das políticas sociais, trouxe dispositivos para tentar universalizar o atendimento escolar e implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica. Determinou que o atendimento das pessoas com deficiência deveria ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino e assegurou o direito ao atendimento educacional especializado.

Segundo Mesquita (2004), a política educacional que se desenvolve no início da década de 1990 promove uma série de ações que, por um lado, buscam garantir a universalização do acesso de todos à escola e, por outro, buscam implementar o projeto neoliberal, com o intuito de inserir o país na era da modernidade através da reforma do Estado. Movido por esses interesses, o

Brasil assume o compromisso de cumprir o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, que estabelece políticas de “educação para todos” e de “educação inclusiva”. Influenciado por orientações internacionais (Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, Unesco em 1988, Declaração de Salamanca em 1994), o Brasil promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 que, dentre outros aspectos, determina a expansão de matrículas aos indivíduos com deficiências na rede pública regular.

Assim, vai tomando corpo no país um conjunto de políticas educacionais sob o discurso da “educação inclusiva” que, coordenado pelo Ministério da Educação, vai firmando um conjunto de programas e ações, a saber: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, em um sistema de multiplicadores na modalidade de ensino à distância; “Programa de implantação de salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas, dentre outros (KASSAR, 2011). Por meio dessas ações, então, o Governo Federal toma para si o controle da educação especial, oferecendo mais acesso a esse público no ensino regular, por meio da liberação de verbas para seu funcionamento, mas, ao mesmo tempo, empenha-se em reduzir os gastos públicos. Nesse contexto, as instituições especializadas assumem a função de atendimento especializado de caráter complementar.

Diante das considerações feitas até aqui, é possível afirmar que até a década de 1990 a educação especial se constituiu de forma paralela ou independente dos movimentos da educação regular: classificação dos alunos entre normais e anormais; classes especiais; financiamento à criação de escolas especiais privadas, de caráter assistencialista; não discussão de currículo e estratégias instrucionais; ênfase na existência de limitações e deficiências.

Na atualidade, as reformas sustentadas sob o paradigma da educação inclusiva, que se globaliza e promove a “educação de todos”, que inclui a todos a partir do princípio da igualdade, precisa ser revista, questionada, problematizada, pois a norma que classifica, aproxima e une todos parece acabar homogeneizando as diferenças dos sujeitos por meio de práticas

escolares universais, excluindo-os do acesso à permanência ao conhecimento acadêmico e cultural (SILVA, 2015).

Desse modo, é a partir das políticas de inclusão atuais que pensamos na educação literária, nas práticas de leitura e nos recursos disponibilizados às escolas para atender aos alunos com necessidades educativas especiais. Pensar a respeito dessas questões é, a nosso ver, por um lado alinhar-se a uma perspectiva humanista em que incluir tem o sentido de assegurar o acesso de todos aos bens culturais de qualidade e, por outro lado, pensar

um trabalho com o texto literário que não seja moldado por objetivos preponderantemente instrumentais, perdendo de vista o propósito maior e mais amplo não apenas na educação, mas do próprio processo de humanização do homem (SILVA, 2015, p. 48).

A COLEÇÃO "EDUCAÇÃO DE SURDOS" E O LETRAMENTO LITERÁRIO

Considerando as atuais políticas de educação inclusiva implementadas no país mencionadas no início deste artigo, realizamos uma pesquisa documental estabelecendo como *corpus* produções literárias direcionadas a surdos inseridos no ensino regular. Apoiados nos estudos de Bakhtin (2003), Geraldi (2003) e Candido (1972), entre outros, apresentaremos a descrição dos DVDs que compõem a coleção "Educação de Surdos" produzida em 2003, reproduzida em 2007 e disponibilizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a todas as escolas que atendem a alunos surdos no país. Em seguida, pensaremos algumas sugestões metodológicas que permitam um trabalho com a leitura como ato de compreensão ativa e responsiva, bem como uma perspectiva de ensino de literatura, em que esta atue com sua potência humanizadora, permitindo ao leitor surdo, por meio da reflexão, a organização do próprio mundo e a compreensão das coisas.

Para Candido (1995), a natureza humanizadora da literatura diz respeito à sua organização, "pela força da palavra organizada" (p. 245), à sua forma de expressão, uma vez que exprime emoções e visão de mundo dos leitores, e à sua potencialidade de construir conhecimento, por isso,

o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa

própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 245)

É justamente em decorrência desse enriquecimento das percepções humanas que a fruição literária é um direito de todos (CANDIDO, 1995). Portanto, cabe aos mediadores possibilitar a leitura de textos de qualidade estética, porque negar ou negligenciar o acesso à literatura "é mutilar a nossa humanidade" (CANDIDO, 1995, p. 256), é vetar a oportunidade ao leitor de se apropriar de abordagens temáticas variadas e essenciais à vida, como amadurecimento, amor, ódio, coragem, medo, paixões, morte, coerção, liberdade. A educação do aluno surdo, então, não pode prescindir de um planejamento que tenha como uma de suas balizas o contato com a obra literária.

Destacamos, desde já, que as propostas aqui mencionadas precisam ser adaptadas às condições concretas da sala de aula que darão o tom das ações pedagógicas. Isso porque, no contexto da educação de surdos, muitos alunos chegam às séries iniciais sem qualquer conhecimento da língua de sinais, que é fundamental para estabelecer o diálogo com esses alunos. Portanto, reiteramos que o professor, como principal mediador, precisa estar atento para fazer as adequações necessárias.

Conforme descreve Silva (2015, p. 95), a coleção "Educação de Surdos", fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Instituto Nacional de Surdos (INES) realizada em 2003, foi um marco para a comunidade surda na época, pois entre outros aspectos "[...] deu visibilidade à língua de sinais que circulava extraoficialmente na comunidade surda" e "[...] tornou-se um registro material da produção cultural dos surdos".

Entre os 10 DVDs da coleção, cinco deles (DVDs 3, 4, 7, 9, 10) constituem traduções e adaptações de clássicos da literatura infantil produzidos em formato bilíngue, ou seja, sinalizados em Libras acompanhados de legendas em português e com versão em voz (exceto o DVD 3, que contém fundo musical).

Esses DVDs contêm trinta e um vídeos no total: cinco são lendas brasileiras e os demais são contos de fadas e fábulas que, juntos, somam vinte e seis produções. Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve e os sete anões, A

Lebre e a tartaruga, Patinho feio, Cinderela, João e Maria, Os três porquinhos, A bela adormecida, A cigarra e as formigas constituem algumas das histórias dos DVDs intensamente utilizadas nas escolas para o trabalho com alunos surdos. Tanto o é que esses vídeos foram inseridos no *YouTube* e figuram como os de literatura em Libras mais acessados na plataforma. A lenda do guaraná, A lenda da lara, A lenda da mandioca, O leão e o ratinho, Os trinta e cinco camelos, Aprender a escrever na areia, O cântaro milagroso, As fadas, Dona Cabra e os sete cabritinhos e O cão e o lobo estão entre as histórias menos utilizadas pelos professores e também menos acessadas no *YouTube*.

É justificável que os textos mais acessados e de maior interesse das crianças sejam os contos de fadas, pois, nesta fase, de acordo com Filipouski (1993), elas estão transitando de um *pensamento intuitivo*, no qual a fantasia é instrumento de compreensão e adaptação do real, por isso, encantam-se com aventuras que envolvem um ambiente próximo, com membros da família, animais e vivências infantis, indo para as *operações concretas*, desenvolvimento cognitivo que prevê capacidades de classificar e ordenar situações por meio da fantasia, compreendendo narrativas com mais autonomia e prendendo sua atenção em contos fantásticos, histórias do folclore e contos de fadas.

Em relação ao narrador e à forma como as histórias dos DVDs "Educação de Surdos" são sinalizadas, Silva (2015, p. 109) afirma que algumas (DVD 03 e 09)

contam com apenas um sinalizador (às vezes caracterizado) que dramatiza as ações e enunciações das personagens; outras apresentam um sinalizador que conta a história em articulação com cenas, nas quais as personagens caracterizadas dramatizam a história, figurando um teatro; outras, ainda, só apresentam personagens (como numa peça teatral), sem a presença do narrador. O figurino é outro aspecto importante. Está presente na maioria dos vídeos e ajuda a compor o estilo das personagens.

Quanto aos recursos estéticos da língua de sinais:

Classificadores, expressões corporais e faciais em detrimento de sinais, são abundantes em quantidade e qualidade, haja vista que cada história conta com um sinalizador e, às vezes personagens diferentes que apresentam um estilo peculiar de contar a história (SILVA, 2015, p. 109)

Apesar de considerarmos esses vídeos extremamente importantes por marcar outro jeito de ler e contar histórias a partir da experiência visual do surdo e da língua de sinais, Silva (2015) constatou que há nas histórias sinalizadas ênfase em aspectos moralizantes, além de sugestões para o trabalho com a leitura em que a literatura é um recurso pedagógico para aprender aspectos da semântica dos verbos em Libras e conteúdos curriculares, como Matemática.

No vídeo da história Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, narra-se que a garotinha ganhou uma capa da avó e que a usava diariamente. Certa vez, a avó ficou doente e por isso Chapeuzinho foi levar-lhe uma cesta com leite e bolo. Embora tenha sido alertada pela mãe para não conversar com estranhos, deu atenção a um lobo no caminho, contando-lhe até mesmo onde ficava a casa da avó. Nesta versão, o lobo engole a vovó e a Chapeuzinho, dorme e ronca tão alto que atrai um caçador que passava ali por perto. O homem retira as duas inocentes da barriga do animal malvado, insere pedras e, devido ao peso, o lobo cai no chão e morre. Felizes, o caçador, a avó e a Chapeuzinho Vermelho sentam-se para comemorar, aproveitando as guloseimas da cesta. Nesse instante Chapeuzinho se lembra "que não podia ter desobedecido à mãe. Tinha que obedecer sempre".

O tom pedagógico no final da história parece sobrepor-se a toda a elaboração do vídeo, que é composto por cenário, datilografia/legenda da história na parte inferior da imagem, tradutor surdo, elementos que corroboram para auxiliar os leitores que já compreendem Libras ou que ainda estão se apropriando dos sinais por meio do texto literário. Tal final sugere que há uma única leitura interpretativa para o enredo, deixando, desse modo, pouco espaço para a participação criativa dos leitores que são, a princípio, os primeiros destinatários do material, restando-lhes compreender apenas que jamais podem infringir um comando materno.

Histórias como esta não deixam de se configurar como os conhecidos contos de advertência (DARNTON, 2001), pois ilustram orientações de comportamentos para crianças, refletindo muito a visão de mundo dos povos, ainda que os ensinamentos estivessem implícitos nas primeiras versões. Os registros iniciais são da França (século XVII) com Charles Perrault e da Alemanha (século XVIII) com os Irmãos Grimm, autores conhecidos por terem recolhido histórias da tradição popular que eram contadas oralmente. Com o passar do tempo, as narrativas foram sendo suavizadas, uma vez que os acontecimentos nelas contidos eram agradáveis também às crianças que, acompanhadas de seus pais, circundavam as lareiras nas noites de inverno europeu. Sendo assim, determinados trechos ou expressões pareciam impróprios e ofensivos para os pequenos.

Conforme Darnton (2001), o enredo de Chapeuzinho Vermelho trata do confronto entre a passagem da infância e da inocência da criança para a sexualidade adulta, conotação verificada ao longo da narrativa pelo caminhar solitário da menina, por deitar-se com o lobo e ser devorada por ele. Além disso, o final positivo ajuda a criança a encorajar-se para enfrentar as dificuldades surgidas no seu cotidiano, passando a compreender que o mundo é composto por espertos e tolos.

Assim, ainda que sofram modificações, os contos populares podem ser considerados documentos históricos e culturais, daí a importância de o mediador conhecer esse universo para que proporcione aos alunos uma reflexão acerca dos fatos, possibilitando uma ampliação de conhecimentos para as crianças e para si mesmo, sobretudo ao ler e dar a ler versões diferentes dos contos de fadas.

Concordamos com Colomer (2007, p. 102) quando afirma que

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar [...]. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças.

Por isso, adquirir e distribuir materiais são iniciativas válidas, entretanto são necessários mediadores de leitura que conheçam o que circula e que

favoreçam o acesso a tais bens culturais. Além disso, formação e orientação desses profissionais são tão importantes quanto o investimento financeiro para que a prática da leitura literária efetivamente aconteça na escola.

Um trabalho de mediação, por fim, não pode deixar de prever a leitura compartilhada, ou seja, aquela em que se realiza um debate após a leitura. Para tanto, o mediador planeja o que vai ser discutido por meio de um roteiro que vislumbra impressões subjetivas de leitura, aspectos da construção textual, temas e, no caso específico dos vídeos para a comunidade surda, o conhecimento dos sinais, classificadores descritivos, expressões faciais e corporais.

Por meio do debate, é possível: elaborar conjuntamente as respostas para as perguntas apresentadas pelo mediador; construir coletivamente os significados para o texto; refletir acerca de opiniões diversas ou complementares; trocar ideias; posicionar-se criticamente; entre tantas outras aprendizagens. Então, "Compartilhar as leituras não apenas estabelece vínculos entre os leitores de alguns livros em um momento determinado, como os conecta com sua tradição cultural" (COLOMER, 2007, p. 151).

Silva (2015) notou também que os vídeos trazem subjacentes os pressupostos da política de inclusão atual que determinam o novo padrão para surdos como sujeitos bilíngues. Nessa lógica, o surdo deve se adequar ao padrão, isto é, deve se esforçar para compreender o texto sinalizado nos vídeos "como se o fato de estar em língua de sinais fosse suficiente para que uma criança surda pudesse compreender um texto literário" (SILVA, 2015, p. 137).

Diante do exposto, é necessário e primordial que o mediador, como professor, consiga compreender não só a literatura como bem cultural que humaniza, mas também que possa utilizá-la conscientemente para essa humanização, deixando de lado a preocupação com o ensino de moralidades. Os próprios leitores devem e podem construir os sentidos do texto. O processo de escolarização desta literatura para surdos deve ser sério e meticuloso, evitando os pretextos que mais distorcem o texto literário do que o elevam ao seu lugar de origem.

À luz das considerações feitas até aqui, acreditamos ser possível utilizar as produções literárias da Coleção "Educação de Surdos" e, por isso,

apresentaremos algumas sugestões metodológicas com esses vídeos para um trabalho com a literatura infantil com alunos surdos das séries iniciais (1º ao 5º ano).

- 1º) Que os vídeos não sejam utilizados como recurso pedagógico para ensinar conteúdos curriculares (Português, Ciências, Matemática) aos alunos surdos. Em vez disso, pode-se apresentar os vídeos aos alunos e depois selecionar uma versão impressa da obra que contenha bastantes imagens para que os alunos possam fazer o relato da história em Libras. Quando a criança surda ainda não domina a Libras, o mediador pode ajudá-la a relatar, dando ênfase à *performance* corporal e facial na composição das personagens.
- 2º) Com os pequenos que estão aprendendo a Libras, é possível, ainda, além do relato, trabalhar com releitura das obras da seguinte forma: as crianças pintam folhas fotocopiadas pelo professor contendo as personagens principais (lobo, porquinhos, patinhos) e elementos do cenário (árvores, casas). Após a pintura, o professor cola os desenhos em cartolina de modo que firme com uma base que o sustente em pé. O professor começa a narrar o enredo em forma de diálogo, fazendo perguntas para que a criança possa contar a história enfatizando as seguintes informações: Com quem? Quando? Onde? Como? Além do trabalho com artes visuais, essa atividade estimula a imaginação das crianças, a memória e, para o surdo, ajuda na compreensão dos elementos de uma narrativa.
- 3º) Estabelecer relação com outras produções artísticas como filmes e os vídeos dos DVDs. Os alunos surdos que já dominam a Libras podem produzir resenhas em Libras, apontando as aproximações e os distanciamentos entre o vídeo *Cinderela* e o filme *Para sempre Cinderela*; *Chapeuzinho Vermelho* e *Deu a louca na Chapeuzinho*; *Branca de Neve* e *Espelho, Espelho meu*; *A bela adormecida* e *Malévola*. Nesse trabalho, o professor pode explorar a intertextualidade, promover um debate sobre o perfil e as ações das personagens no vídeo e no filme, dar destaque aos aspectos históricos e sociais nas histórias, produzir vídeos dos alunos em Libras discutindo o perfil das

personagens, produzir uma releitura da história em forma de quadrinhos, podem também criar um novo final para as histórias.

Ressaltamos a importância de um trabalho sistemático com o reconto de narrativas sinalizadas por dois motivos: o primeiro é o fato de que a criança surda, na maioria dos casos, não tem contato com a comunidade surda, portanto, desconhece os recursos literários existentes em sua língua. Com isso, os múltiplos sentidos que emanam do texto literário, por meio de metáforas, ironias, personificações, hipérboles tornam-se de difícil compreensão para ela. Dessa forma, acreditamos que o espaço escolar é terreno fértil tanto para a leitura, quanto para a apropriação desses recursos na produção do seu próprio discurso.

O segundo motivo reside no fato de que uma narrativa literária ou uma poesia em Libras guarda especificidades que diferem, e muito, de um bate-papo entre amigos ou da narração de um fato do cotidiano. Ao expressar-se por meio de um texto literário, a criança surda precisa conhecer e apropriar-se de configurações de mão, expressões faciais e corporais, uso de classificadores específicos, referenciadores visuais (anáforas e dêiticos), domínio espacial, enfim, tudo isso requer leitura e exercícios sistemáticos, que precisam da mediação intensa do professor. Ademais, a leitura da produção literária tem função importante no desenvolvimento do homem, "quer no sentido estrito de favorecer o trato com a escrita, quer no sentido mais amplo de educar os sentimentos e favorecer o entendimento das relações sociais" (PAULINO; COSSON, 2009, p. 63).

Outras sugestões para a prática da leitura literária na escola que auxiliam na apropriação pelo aluno das especificidades potenciais da linguagem literária são citadas por Paulino e Cosson (2009, p. 74-76) e expostas aqui, uma vez que convergem para as ações que oportunizam o contato efetivo da criança surda com a literatura:

- a) É viável que se estabeleça uma "comunidade de leitores" na qual se privilegie a circulação de textos, formando grupos com os alunos para compartilhar leituras e realizar atividades coletivas.
- b) Torna-se importante "ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura", a fim de levá-lo a compreender a relevância de ler não somente textos reconhecidos como literários, mas também os da tradição oral, os que

vão além do objeto livro, os híbridos, os de manifestações artísticas diversas. Para tanto, podem ser propostas atividades para dialogar e contrastar leituras, que permitam, assim, novas construções de sentido.

c) O professor deve ter "interferência crítica" para influenciar o aluno e possibilitar a ampliação do gosto pela leitura, a fim de levar a aprendizagem da cultura letrada, estabelecendo um elo, portanto, entre as atividades escolares e a vida social do aluno. O posicionamento do professor é importante para que os discentes saibam quais são leituras significativas e o que faz delas significativas, por isso, elementos internos do texto podem auxiliar na leitura, desde que não sejam pretextos para ensinamentos, mas estejam a serviço do fortalecimento da experiência literária.

d) Por fim, na interação com a literatura é viável que exista "um lugar para a escrita", ou seja, uma oportunidade de exercitar a criação, realizando paráfrase, paródia, não com o objetivo de formar escritores, mas possibilitar a construção de sentidos e aproximar os alunos da experiência da literatura, salientamos, que pode ser realizada também por meio da Libras.

Desse modo, a prática da leitura literária:

Deve ter como objetivo último a interação verbal intensa e o (re)conhecimento do outro e do mundo que são proporcionados pela experiência da literatura. É isso que torna a literatura tão importante para o desenvolvimento cultural do ser humano. É isso que significa apropriar-se da literatura como construção literária de sentido. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 76)

Esses pequenos – mas representativos – exemplos revelam que o leque de possibilidades é bastante rico para se trabalhar literatura com crianças surdas, uma vez que já existem diversas produções em Libras publicadas no *YouTube* e obras literárias impressas com a temática da surdez que podem, e devem, ser exploradas junto a outros textos literários na aula de literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das ações em parceria com o INES em 2003 que gerou a coleção "Educação de Surdos", o MEC também realiza o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui acervos de literatura com o objetivo de fomentar o acesso a textos literários, promovendo a leitura e a formação dos alunos. Recebem o material todas as escolas de educação infantil, do ensino

fundamental, do ensino médio e de educação de jovens e adultos cadastradas no censo escolar, havendo um rodízio dos segmentos a cada dois anos. O acervo é composto por a) obras clássicas, b) poemas, c) romances, d) livros de imagem, história em quadrinhos, e) contos, crônicas, novelas, teatro, textos da tradição popular, f) diário, memória, biografia e relatos de experiência.

Em 2005, o MEC distribuiu para escolas públicas a coleção “Clássicos da Literatura em Libras” em CD-Rom’s contendo dez títulos, sendo um kit para cada quatro alunos com surdez severa ou profunda matriculados. Ao todo, 36.616 mil estudantes foram beneficiados, com investimento de R\$ 686.000,00 mil reais.

Em 2013 e 2014, o MEC distribuiu livros em formatos acessíveis, permitindo a leitura a alunos com deficiência visual uma iniciativa em parceria com SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), IBC (Instituto Benjamin Constant) e Secretarias de Educação vinculadas ao CAP (Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual) e ao NAPPB (Núcleo Pedagógico de Produção Braille). Uma das ações do projeto foi desenvolver e ofertar livros em formato digital MEC Daisy que viabiliza a entrada ao texto sobretudo por meio de caracteres ampliados e áudio, propiciando também o acesso ao conteúdo por ferramentas de busca, de avanço ou recuo de trechos, além de espaços para registro de anotações do próprio leitor e da possibilidade de exportar o texto para impressão em Braille. Tal material gerou um investimento de R\$ 86.713,20 mil reais para distribuir em 7560 acervos, com 19.581.482 livros para todo o país. Entre os livros, de assegurada qualidade, estão *111 poemas para crianças*, de Sérgio Capparelli, livro que recebeu em 2004 o selo “Altamente Recomendável” da FNLIJ (Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil), e *Carvoeirinhos*, de Roger Mello, artista que ganhou em 2014 o prêmio Hans Christian Andersen na categoria ilustrador.

Tais informações reiteram a importância de programas de incentivo à leitura e de acessibilidade a comunidades com necessidades especiais. Assim, vai se tornando cada vez mais relevante o papel dos mediadores, uma vez que é por intermédio de suas práticas na escola que os alunos poderão ter o primeiro contato com a produção literária.

Nesse sentido, imbuídos pelo exercício de vigilância constante contra a prática de leitura como decodificação, contra o trabalho com a literatura como pretexto para ensinar o português escrito e pela autocrítica cotidiana sobre o fazer pedagógico, é possível formar alunos surdos leitores com interesse por novas leituras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CANDIDO, A. Literatura e formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 24, n. 9, p. 803-9, set. 1972.

_____. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

DARNTON, R. **O grande massacre de gatos: e outros episódios da história cultural francesa**. 4. ed. Trad. Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FILIPOUSKI, A. M. R. Atividades com textos em sala de aula. In: AGUIAR, V. T. de; ZILBERMAN, R. *et. al.* **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. p.107-132.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

JANNUZZI, G. M. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 1992.

JANNUZZI, G. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional: In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, USF, 1997.

_____. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, p. 93-109.

MESQUITA, N. Educação Especial no Brasil dos anos 1990: um esboço de política pública no contexto da reforma do Estado. **Anped**, 2004. Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/27/gt15/p151> . Acesso em: 02 fev. 2016.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

SILVA, A. B. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos**: um estudo da coleção “Educação de surdos” e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet. 2015. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VÍDEO: CHAPEUZINHO VERMELHO

<https://www.youtube.com/watch?v=mHBJ4-EmWZ8>. Acesso em: 4 fev. 2016.

SITES PESQUISADOS A RESPEITO DO PNBE

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-apresentacao>. Acesso em: 4 fev. 2016.

<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17435-projeto-livro-acesivel-novo>. Acesso em: 4 fev. 2016.

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 4 fev. 2016.

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>. Acesso em: 4 fev. 2016.

<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>. Acesso em: 4 fev. 2016.

A FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Cynthia Magda Fernandes Ariosi
Unesp/Presidente Prudente
cynthiamagda@yahoo.com.br

José Carlos Miguel
Unesp/Marília
jocarmi@terra.com.br

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir o tratamento oferecido à literatura nos documentos oficiais brasileiros referentes à Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA, com delimitação nos aspectos referentes à formação de professores. Para consolidar essa intenção foi realizada uma análise dos documentos que orientam as duas modalidades de ensino mencionadas. A análise buscou identificar qual a orientação oficial para a formação de professores quanto ao desenvolvimento da educação literária na educação básica, especificamente na educação do campo e na EJA, respondendo a questões como: existe alguma menção à literatura na formação de professores para as especificidades das escolas? Qual a orientação subjacente nesses documentos sobre a literatura? Os documentos curriculares contemporâneos apresentam orientações que se voltam às especificidades da EJA e Educação do Campo?

Palavras-chave: Literatura. Educação de Jovens e Adultos. Educação do Campo. Formação de Professores.

ABSTRACT

This text aims to discuss the treatment offered literature in Brazilian official documents relating to education field and Youth and Adult Education - EJA, gated aspects relating to teacher training. To consolidate this intention a review of documents that guide the two mentioned types of education was held. The analysis sought to identify which official guidance for the training of teachers

and the development of literary education in basic education, especially in the field education and adult education. Answering questions such as: is there any mention of literature in teacher training to the specificities of the schools? What is the underlying guidance in these documents about literature? Contemporary curriculum documents provide guidance to turn the specifics of the EJA and Rural Education?

Keywords: Literature. Youth and Adult Education. Rural Education. Teacher training.

A formação de professores no Brasil: um processo em construção

A docência envolve um trabalho que tem as características de atividade reversível, de pensamento complexo, investigativo e de prática social, incluindo aspectos laborativo, intencional e ético. E esse trabalho, nos mais diversos contextos histórico-culturais, deve encontrar subsídios no domínio crítico e criativo de conteúdos historicamente acumulados nos campos da didática e do currículo. É um trabalho dinâmico que demanda construções e reconstruções contínuas do ato pedagógico, implicando relações simultâneas de autonomia e dependência recíproca entre ensino e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014, p. 23)

A revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Básica publicadas em 2013, pelo Ministério da Educação – MEC, atualiza as antigas diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades da escolarização no Brasil. Essa atualização se fez necessária, a partir de 6 de fevereiro de 2006, quando foi sancionada a Lei nº. 11.274, que instituiu o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. E ainda, a partir da Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, que torna obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. Essa lei também reafirma que a formação de professores para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena.

Com relação aos cursos de graduação na modalidade licenciatura, voltados para a formação de professores, temos vários documentos que reformam do ponto de vista curricular esses cursos. Houve, no âmbito das

licenciaturas, uma mudança significativa de organização, o modelo 3+1 foi extinto, conforme apresentação do Parecer 09/2001:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”. (Brasil, 2001, p. 6)

As diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica foram transformadas em Lei pela Resolução CNE/CP nº 01/2002. Essa resolução foi alterada com a Resolução CNE/CP nº 1/2005, entretanto a alteração não se refere ao currículo.

Em 2006, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pela Resolução CNE/CP nº1/2006. As Diretrizes apresentam as bases para organização do curso de Pedagogia, em especial do seu currículo. No âmbito do estado de São Paulo há uma deliberação que fixa as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual, é a Deliberação CEE Nº 111/2012. Essa legislação gerou muita polêmica no âmbito do estado de São Paulo e após intensos debates, em junho de 2014, foi aprovada e publicada a Deliberação do Conselho Estadual da Educação nº 126, que alterou vários itens da deliberação anterior.

As legislações de formação de professores citadas acima não mencionam especificamente a formação de professores para o magistério na Educação do Campo (EC) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas existe por parte do Governo Federal uma afirmação destas modalidades de educação escolar como integrantes da educação básica no país.

Esse fato é facilmente identificado no documento publicado em 2013 pelo Ministério da Educação, sob o título: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Segundo o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante,

A Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças.

Nesta publicação, estão reunidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. (BRASIL, 2013, p. 4).

Esse documento é fruto de debates entre acadêmicos, pesquisadores, membros das diferentes instâncias de governo, profissionais dos diferentes níveis e modalidades de ensino e comunidade. O objetivo foi oferecer subsídios para a elaboração das propostas curriculares das redes municipais, estaduais e federais, assim como das instituições privadas e comunitárias, garantindo o padrão de qualidade e o respeito a toda a diversidade cultural, étnica, social, emocional e física.

É por isto que, além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas, quais sejam, a Educação Infantil, Fundamental e Média, também integram a obra as diretrizes e respectivas resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, aqui estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (BRASIL, 2013, p. 4).

Neste artigo, nos propomos a discutir a educação do campo e a educação de jovens e adultos, considerando as necessidades destas

modalidades de ensino e suas especificidades. O que temos encontrado em termos de documentos e orientações para a formação de professores para atuarem junto a esse público específico? No tocante à leitura e à literatura, que consideramos como um elemento fundamental para a formação integral e plena do sujeito, qual tem sido o trabalho desenvolvido? Qual o preparo dos professores e o que os documentos propõem? São essas questões que nortearam essa reflexão.

Assim, o objetivo deste texto é refletir sobre o lugar ocupado pela leitura e literatura na educação do campo e na educação de jovens e adultos. Também, demonstrar como a leitura e a literatura podem contribuir para que os educandos se tornem pessoas com uma visão alargada da sociedade e possam viver em sociedade como homens e mulheres que pensam o mundo e o criam.

O percurso de reflexão que se materializou nesse texto teve início nas questões legais referentes à educação brasileira. Depois, uma reflexão sobre a educação de jovens e adultos com relação à apropriação da leitura e literatura. E uma discussão sobre a leitura e literatura na educação campo, a partir dos cadernos do programa de formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

As Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica como foco na Educação do Campo e EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB – apresentam as orientações para a discussão, reflexão e elaboração das propostas curriculares das instituições de ensino nos diferentes níveis e modalidade, considerando que

[...] o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. Estas são finalidades de todas as etapas constitutivas da Educação Básica, acrescentando-se os meios para que possa progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. São referências conceituais e legais, bem como desafio para as diferentes instâncias

responsáveis pela concepção, aprovação e execução das políticas educacionais. (BRASIL, 2013, p. 20)

As discussões desenvolvidas com base nas DCNEB oferecem aos educadores as referências teóricas e legais para construção dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP. Esse documento é fundamental para que a escola consolide sua autonomia, gestão, proposta pedagógica – elementos que constroem a qualidade. Entretanto, esse é um conceito importante nessa discussão, mas não serve qualquer conceito. A qualidade desejável é a qualidade social, e existe essa previsão no documento das DCNEB:

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. (BRASIL, 2013, p. 20)

A qualidade social da educação está alicerçada na cultura da comunidade e envolve várias possibilidades de vida no planeta. Essa vida que tem uma dimensão pedagógica e política e sobretudo comprometida com um projeto de sociedade, pois

O conceito de qualidade na escola, numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. (BRASIL, 2013, p. 20)

Assim, a concepção de currículo presente no documento é de currículo enquanto práticas culturais, sociais, políticas, pedagógicas, econômicas entre outras que sejam necessárias à vida em uma determinada sociedade e em um determinado tempo, segundo Moreira e Candau (2007).

Daí entenderem que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto

documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (BRASIL, 2013, p. 24).

Neste cenário, os diferentes níveis e modalidades de ensino têm suas especificidades contempladas no documento em questão. Conforme já foi anunciado, esse trabalho se dedica à Educação do Campo e à Educação de Jovens e Adultos. Nas DCNEB, a EJA é

[...] considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p. 40)

As diretrizes apresentam os parâmetros para desenvolvimento da EJA no país, defendendo as especificidades desta modalidade no atendimento ao seu público alvo, que como já foi mencionado foi privado do acesso à escola ao longo da história da sociedade brasileira. O currículo na EJA deve

[...] pautar-se pela flexibilidade, tanto de currículo quanto de tempo e espaço, para que seja(m): I – rompida a simetria com o ensino regular para crianças e adolescentes, de modo a permitir percursos individualizados e conteúdos significativos para os jovens e adultos; II – providos o suporte e a atenção individuais às diferentes necessidades dos estudantes no processo de aprendizagem, mediante atividades diversificadas; III – valorizada a realização de atividades e vivências socializadoras, culturais, recreativas e esportivas, geradoras de enriquecimento do percurso formativo dos estudantes; IV – desenvolvida a agregação de competências para o trabalho; V – promovida a motivação e a orientação permanente dos estudantes, visando maior participação nas aulas e seu melhor aproveitamento e desempenho; VI – realizada, sistematicamente, a formação continuada, destinada, especificamente, aos educadores de jovens e adultos. (BRASIL, 2013, p. 72)

Assim como os jovens e adultos têm suas necessidades escolares contempladas pelas DCNEB, outro grupo específico tem conquistado as garantias das suas especificidades educacionais: trata-se do público da educação do campo. Os sujeitos da educação do campo, em contraposição à antiga concepção de educação rural, lutam para manter a escola no campo, favorecendo a construção e/ou afirmação identitária, com a manutenção da

população no território camponês. Mesmo que as DCNEB abordem a EC como um todo, não é! Existem várias vertentes de educação do campo, mas, sem dúvida, a mais significativa em função da organização interna do movimento é a educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Por isso nunca é demais reforçar que

As propostas pedagógicas das escolas do campo devem contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem, nesse sentido, ter acolhida. Assim, a pedagogia da terra busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para que se possa assegurar a preservação da vida das futuras gerações. (BRASIL, 2013, p. 45)

Os princípios dos trabalhadores do campo são a base para a formulação do currículo. Os tempos e espaços são uma referência importante nesse trabalho atendendo às seguintes especificidades na ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2013, p. 73)

Diante da discussão em tela, tanto as questões referentes à formação de professores e às diretrizes curriculares nacionais defendem que as especificidades das modalidades discutidas aqui sejam respeitadas. Para além do respeito às especificidades, apresenta-se nesse momento outra referência para análise: trata-se da questão que envolve a leitura e literatura na formação de professores e nas propostas curriculares da EJA e da EC.

A leitura e a literatura na Educação de Jovens e Adultos: do cordel ao erudito

Ensinar a ler e aprender a ler na educação de jovens e adultos, EJA, ainda são assuntos deveras polêmicos. É fato que alguns professores ainda relutam à ideia de que sejam veiculados na sala de aula textos tidos como complexos e que escapam ao padrão usual de sua proposta de atuação pedagógica.

Esta forma de conceber o trabalho com a leitura na EJA, marcada pelos resquícios da didática da aprendizagem por associação de modelos, contrasta com o discurso pedagógico bastante difundido de que o conteúdo escolar deva conduzir ou ao menos contribuir para a emancipação dos sujeitos, volte-se para o desenvolvimento da consciência crítica, propicie emoção ao ler e encaminhe o processo educativo pautado por relações dialógicas.

Como pensar a dialogia se o que a escola mais pratica é o monólogo? De fato, escolarizar jovens e adultos não deve se resumir a tratar de conteúdos intelectuais, mas envolve trabalho necessário com valores, artefatos culturais e profundo sentimento de respeito pelas diversas formas de ser, pensar, agir e estar no mundo:

Considero fundamental conhecer as práticas de leitura – não só as que cumprem um papel informativo e utilitário, mas também aquelas que provocam prazer – que os alunos experimentam cotidianamente, sobretudo fora da escola. Pode ser que eles não gostem de ler a parte de política do jornal, mas se deleitem com as de esporte ou a policial. Quem sabe não conheçam nenhuma obra pertencente aos consagrados cânones literários, mas sejam compositores de *rap*.

É preciso conhecer os gostos e os hábitos dos alunos, mesmo que não sejam exatamente os *nossos* nem considerados verdadeiramente literários ou portadores de “boas” mensagens. Essas práticas já vivenciadas podem ser um ponto de partida para a diversificação, o contato com um número cada vez maior de textos, o conhecimento de outros gêneros, de outros objetos de leitura. (GALVÃO, 2005, p. 280, grifos e aspas no original).

A citação é longa, mas esclarecedora. Situa bem, a nosso ver, o problema didático em discussão também porque é parte constituinte de raros documentos oficiais que discutem a educação literária no âmbito da EJA, um campo de reflexão que se amplia, mas que ainda expõe marcas distintivas de exclusão que extrapolam os muros das escolas e continuam a desnudar a necessidade de urgentes reformas multiestruturais na sociedade brasileira em transformação, na qual atores sociais outrora invisíveis exigem a voz e ainda esperam a vez.

Partimos, então, do pressuposto de que se a leitura na EJA é considerada uma questão pedagógica, inegável também o é que a escola trata a leitura apenas como um instrumento útil ao aprendizado, praticamente desconsiderando sua função lúdica e interativa.

Estudos como os desenvolvidos por Marinho (1992) e Ribeiro (1999) indicam que os sujeitos da EJA, ao iniciar ou retomar a trajetória da escolarização, já construíram, ainda que não alfabetizados, formas interessantes de se relacionar com as demandas sociais de leitura e de escrita, por apropriação que se dá nas diversas instâncias da vida cultural nas quais se envolvem.

O propalado desejo de desenvolvimento social exige dos agentes educacionais capacidade de discernimento para descobrir e potencializar conhecimentos e aprendizagens de natureza global e permanente, fatores essenciais para a transformação educacional imposta pelas transformações globais. É certo que o advento da economia de mercado global incorpora progressivamente novas tecnologias e novas formas de gestão, o que impõe outras exigências de conhecimento escolar por parte dos trabalhadores. A sociedade global marca, define, delimita e impõe não apenas as formas de acesso aos bens culturais, mas o próprio conteúdo deles. Então, é fato, porém, que não é apenas o trabalho ou, mais precisamente, as relações sociais de produção que motivam jovens ou adultos a buscar escolarização.

Nesse modo de pensar, as práticas letradas são geradas por processos sociais amplos de maneira a confirmar ou não valores, tradições e formas de legados culturais e de empoderamento presentes nos contextos sociais e políticos.

No caso da EJA, o conceito de práticas de letramento impõe uma séria reflexão sobre conhecimentos, valores e habilidades postas no contexto de práticas de leitura e de escrita desenvolvidas por jovens e adultos pouco ou não escolarizados.

Conforme Arroyo (2005), o debate sobre os limites e possibilidades de uma ação educativa criativa, interdisciplinar e voltada para a valorização da condição humana na EJA impõe séria reflexão sobre os sujeitos de aprendizagem dessa dimensão da educação brasileira, o que exige, por extensão, a produção de conhecimentos sobre as experiências docentes e o estabelecimento de uma relação dialógica entre os educadores, de modo a considerar algumas situações reveladoras de que,

Para muitos professores, as investigações que vieram das vidas dos jovens e adultos são uma nova luminosidade para

rever os conhecimentos escolares. Apostam que novas formas de garantir o direito ao conhecimento são possíveis quando os educandos são jovens e adultos que, em suas trajetórias, carregam interrogações existenciais sobre a vida, o trabalho, a natureza, a ordem-desordem social, sobre sua identidade, sua cultura, sua história e sua memória, sobre a dor, o medo, o presente e o passado. Sobre a condição humana. Interrogações que estão chegando à docência, aos currículos, à pedagogia. Quando o diálogo é com percursos humanos tão trancados de jovens-adultos populares, essas interrogações podem se tornar mais prementes. Exigem resposta. (ARROYO, 2005, p. 39).

Contraditoriamente, embora crie em progressão significativa demandas e necessidades de naturezas diversas, a sociedade contemporânea desnuda um processo desigual de acesso aos bens culturais produzidos. Nesse contexto, o analfabetismo ainda se destaca como o principal fator de exclusão social, apesar dos esforços, os quais reconhecemos, para a sua superação. É que, no bojo da dívida social do analfabetismo, constata-se paralelamente a negação de outros direitos fundamentais: sobrevivência digna, pleno emprego, saúde, moradia, lazer, acesso a bens culturais, etc.

Por certo, o texto literário aborda um tipo de conhecimento particular que não tem as mesmas características do conhecimento produzido pelo trabalho científico. No entanto, a atividade literária também possibilita o resgate da realidade, estabelecendo-se como instância, simultaneamente, de representação e de análise.

Soares (2003) ensina que o conceito de letramento surgiu no Brasil a partir da necessidade de se denominar o fenômeno que se concretiza pelo conjunto de práticas sociais de leitura e escrita. Sob este ponto de vista, o letramento resulta da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, é a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo em decorrência do processo de apropriação de leitura e de escrita.

É a atividade de leitura enquanto uma atividade de produção que nos interessa pensar como tema da sala de aula, o que ainda não é consenso na EJA, posto que ainda notamos quem se concentre em comunicar alguns resultados sob a forma de comunicação de técnicas isoladas de produção de textos. Mas como produzir textos se a atividade de leitura é relegada ao segundo plano, e raramente nos deparamos com a leitura de textos literários na EJA? Ler e escrever não são coisas dicotômicas. Nesse caso,

desconsidera-se a necessidade de pensar numa gênese escolar que conduza os educandos a uma ação de reconstrução de ideias matemáticas.

Bakhtin (1986) considera que o locutor serve-se da língua para as suas necessidades enunciativas concretas, ou seja, para o locutor a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala. Vale dizer, necessitamos da língua para o exercício da linguagem, e da linguagem, para a existência da interação social. Na base desse pensamento, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, isto é, interagindo através da linguagem os sujeitos organizam e sistematizam seus conhecimentos de modo que toda atividade cognoscitiva ao atingir a sua maturidade se expressa por meio da linguagem (escrita ou falada). Vale dizer, a atividade de conhecer também é determinada pelo mundo exterior.

A teoria histórico-cultural já estabeleceu que o signo mediatiza não apenas o pensamento, mas o próprio processo social humano. Isso inclui, entre os signos, a linguagem, os sistemas de contagem, os esquemas, diagramas, os mapas, os desenhos, os sistemas simbólicos algébricos, as técnicas mnemônicas e todo tipo de signos convencionais. A ideia básica é que, ao empregá-los, o homem modifica as suas próprias funções psíquicas superiores.

Partimos do pressuposto de que a atividade da qual o pensamento emerge é sempre heterogênea, o que implica que o pensamento é sempre heterogêneo, independentemente da cultura ou da época, fato há muito tempo reconhecido nas ditas ciências da cultura, mas que não tem sido considerado, como deveria, na conduta escolar relativamente à aprendizagem da leitura. Considerar que uma atividade envolve, engendra ou determina um tipo específico de pensamento significa adotar uma abordagem desenvolvimental e investigar o potencial mediacional da linguagem oral ou escrita, como instrumento, ou seja, explicitar o modo como os sistemas simbólicos, ao serem apropriados, interage com os sistemas já desenvolvidos e quais são os papéis desempenhados.

Estabelecendo a distinção entre conceitos espontâneos, desenvolvidos por contatos com fatos e situações da sua ação cotidiana, dos quais o sujeito não tem, por vezes, consciência, e os conceitos científicos, sistematizados e transmitidos intencionalmente, em geral, na situação escolar, as investigações de Vygotsky e colaboradores atribuem papel decisivo para a ação do professor,

ou do parceiro mais experiente, considerando que a aprendizagem mediante demonstrações pressupõe reconstituição de um modelo dado socialmente, não por imitação pura e simples, mas por uma ação que supõe uma experimentação construtiva, impondo transformações ao modelo, em processo que resulta na internalização de sua compreensão.

Parece consenso que o espaço social da sala de aula de EJA deve configurar-se como condição para a produção de conhecimento. Assim, o objetivo principal da atividade de leitura é conduzir o sujeito a transcender o que é imediatamente sensível.

É a partir da leitura do texto literário que o leitor pode organizar melhor o conhecimento de si mesmo e do mundo que o rodeia. Ao proceder-se à leitura e à conversa sobre o texto literário pode-se lograr a condução do aluno à percepção das diferentes abordagens e relações que podem ser estabelecidas entre as diferentes áreas de conhecimento.

O desafio que se coloca aos docentes da EJA bem como aos demais professores é a compreensão e a difusão do texto literário na sala de aula como conteúdos gramaticais, ou seja, pontuação, ortografia, morfologia, sintaxe ou figuras de linguagem podem ser abordadas como recursos de interpretação do texto literário. Por certo, a palavra valorizada esteticamente pode levar o educando a percebê-la e concebê-la como produção humana, situando-a como uma das muitas possibilidades de uso da língua materna e suas potencialidades para aperfeiçoamento do seu senso estético.

Num sentido, a oralidade permite expressar e interpretar o que se vê, ouve ou se lê de forma aproximada ou precisa. Noutro, os elos de pensamento teórico, no sentido dado pelo constructo teórico de Vygotsky, apoiam-se na língua materna, na sua organização sintática e em seu poder dedutivo.

O estabelecimento de uma relação dialógica na sala de aula da educação de jovens e adultos deve partir do pressuposto de que não basta a reprodução mecânica dos procedimentos escolares e nem a paciência para explicar novamente se usarmos os mesmos recursos didáticos e argumentos científicos. É fundamental que os educandos sejam envolvidos num processo de ressignificação dos conceitos, estabelecendo ligações entre o sentido e o significado dos conceitos, tenham domínio sobre eles e que possam relacioná-

los com aqueles que juntamente com seus colegas utilizam nas atividades não escolares.

Mais do que perseguir os objetivos de escolarização formal de jovens e adultos, investindo na formação de educadores e buscando apontar subsídios para o encaminhamento de políticas públicas para essa área do conhecimento, uma proposta de educação de jovens e adultos no contexto da transformação social deve se voltar para o estabelecimento de vínculos mais estreitos com a atividade cultural de grupos sociais marginalizados, considerar as suas manifestações culturais de modo a conduzi-los à erudição, que é o sonho de todo professor.

Assim, cumpre considerar os programas de EJA como uma grande pesquisa empírica para interpretação dos condicionantes histórico-culturais da ação pedagógica em EJA que, para muito além de uma questão técnica, é uma questão política. Consideramos que uma ação em EJA, comprometida com a construção do pensamento autônomo, não pode, de forma incoerente, priorizar, nas séries iniciais, especialmente, o trabalho com a reprodução, sem compreensão, de textos, de cópias, enfim. De um lado, perde-se a possibilidade de explorar no processo de alfabetização a riqueza simbólica que os sujeitos vivenciam até mesmo ao sair para as ruas; de outro lado, quando a escola insere o adulto no contexto simbólico da ciência, por vezes, procede como que partindo do nada e peca novamente pela repetição de símbolos destituídos de significado, desconsiderando a possibilidade de se pensar a produção de textos em qualquer área do conhecimento, ou seja, de pensar a ciência como componente de alfabetização.

O conhecimento científico não se consolida como um rol de ideias prontas a ser memorizado. Um processo significativo de ensino da ciência deve conduzir os alunos da EJA à exploração de uma variedade de ideias e de estabelecimento de relações entre conceitos de modo a incorporar os contextos do mundo real, as experiências e o modo natural de envolvimento para o desenvolvimento das noções científicas com vistas à aquisição de diferentes formas de percepção da realidade. Mas ainda é preciso avançar no sentido de conduzir os educandos a perceberem a evolução das ideias científicas, ampliando a compreensão que delas se tem.

Para além das dimensões científica e tecnológica, o conhecimento se consolida como componente da cultura geral do cidadão que pode ser observada na linguagem corrente, no ambiente de trabalho, na imprensa, nas leis, na propaganda, nos jogos, nas brincadeiras e em muitas outras situações do cotidiano. Resumidamente, a discussão sobre o problema da construção de conhecimento na EJA deve considerar como teses centrais da ação na situação de ensino e de aprendizagem as perspectivas de desenvolvimento dos seguintes comportamentos leitores:

- a) Compartilhar com os ouvintes e leitores de obras literárias os efeitos que os textos produzem.
- b) Confrontar interpretações e pontos de vistas sobre textos literários.
- c) Relacionar os textos lidos ou ouvidos com outros conhecidos.
- d) Observar a beleza de certos fragmentos de um texto literário.
- e) Recordar os últimos acontecimentos narrados de uma obra literária, podendo inclusive reler alguns parágrafos se julgar conveniente.
- f) Comparar personagens de uma obra literária com outros personagens, outras versões, outros textos do gênero, outros autores, etc.

Concluindo, o texto literário pode ser considerado tanto como elemento de prática social como modalidade de conhecimento, isto é, enquanto prática social se apresenta como atividade humana voltada a transformar a realidade mediante a relação entre o homem e o mundo. Enquanto modalidade de conhecimento, permite a ampliação dos horizontes da constituição da subjetividade e do ser social.

Por isso, mais do que nunca o educando da EJA precisa dele se beneficiar para confrontar e compreender o contexto de sua origem.

A Educação do Campo: dilemas para a formação de professores

A Educação do Campo começou a ser alvo das preocupações dos técnicos do Ministério da Educação (MEC) e legisladores do Brasil recentemente. Esse novo cenário para a Educação do Campo foi produzido por meio de muitas lutas, principalmente por parte do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), mas essa modalidade de ensino abrange populações de várias realidades, como dos

[...] espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caixaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1)

Assim, mesmo o MST sendo um dos movimentos mais atuantes no processo de elaboração das Diretrizes para Educação do Campo no Brasil, não é adequado confundir as diretrizes como orientações específicas para a educação do movimento. Isso ocorreu, pois

[...] já nos primórdios do MST – 1975-1985, iniciado no Rio Grande do Sul, surgiu o setor de educação formalizado no Primeiro Encontro Nacional de Educação (São Mateus – Espírito Santo). Foi proposta uma educação dirigida ao trabalho e, em 1996, o movimento social recebeu premiação do UNICEF pelo seu programa de alfabetização no Rio Grande do Sul.

A escola de assentamento idealizada pelo MST propõe algumas ações significativas:

- professores simpatizantes da reforma agrária;
- conteúdos incluindo a história do MST;
- livros contendo a experiência dos sem-terra; e
- relação professor-aluno como uma relação de companheirismo. (BRASIL, 2007, p. 289).

Como o MST já possuía o seu setor de educação organizado, tinha bandeiras de luta bem definidas e, por isso, participaram com propriedade das discussões de elaboração da concepção de educação do campo, mas reforçamos que as diretrizes devem contemplar todas as realidades de educação fora do ambiente urbano. Como já foi mencionado,

A preocupação com a Educação do Campo é recente no Brasil, embora o País tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (BRASIL, 2007, p. 288).

É justamente contra esses conceitos urbanocêntricos que os representantes destes segmentos educacionais lutam, pois a educação do campo deve respeitar as identidades e culturas.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 282).

Essa é uma questão importante para a discussão, pois as realidades não urbanas deste país são muitas e muitas são as identidades e culturas a serem respeitadas. São muitos sujeitos com diferentes origens identitárias para serem formados para o exercício pleno da cidadania. Nesse momento caberia uma discussão sobre o que é cidadania para esses grupos. Os documentos aqui analisados não deixam claro o conceito de cidadania que os fundamentou. É possível inferir que a base da cidadania para essa população é a permanência com qualidade e dignidade no campo, pois

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, da adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo.

Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sob vários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, construir uma **Política Nacional de Educação do Campo** (BRASIL, 2007, p. 288).

Essa construção não é tarefa simples, uma vez que a realidade caiçara é diferente do contexto quilombola, que é diferente da vida camponesa e assim por diante. Além do território, a cultura e a identidade destes grupos são distintas e devem ser respeitadas nas práticas escolares. É isso que a diretrizes para educação do campo apregoam, mas muitas pessoas não têm essa clareza.

Outro elemento essencial para a construção de uma educação do campo é que

A mudança na educação vem pela comunidade e não pela escola. É a comunidade a única capaz de exigir uma transformação real do jeito de ensinar do professor. Num acampamento ou assentamento, todos os conflitos envolvidos na questão da luta pela terra precisam ser trabalhados pela escola. Não tem como o professor fugir disso... (CALDART; SCHWAAB, 1990, p. 13).

A Escola do Campo busca romper com uma cultura escolar que exclui. Como aponta Freitas (1995, p. 24),

A escola em nossa sociedade está associada, como já dissemos, à exclusão e à formação para a subordinação. Sem que haja resistência a esta vocação, ela se cumpre. [...]. Há uma dimensão de *poder no interior da escola* que precisa ser incluída nas preocupações formativas da escola como exercício de auto-organização crítico.

A escola que exclui está pautada em “[...] um saber organizado, das elites, daqueles grupos que detêm a posse de um determinado saber. O saber organizado, como parte da herança cultural [...]” (RODRIGUES, 1984, p. 16). Entretanto não é esse saber que os professores do campo priorizam. Eles compreendem que

[...] a prática educativa, e especialmente os objetivos e conteúdos do ensino e o trabalho docente estão determinados por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas. Com efeito, a prática educativa que ocorre em várias instâncias da sociedade – assim como os acontecimentos da vida cotidiana, os fatos políticos e econômicos, etc. – é determinada por valores, normas e particularidades da estrutura social a que está subordinada. [...] este fato é fundamental para se compreender que a organização da sociedade, a existência das classes sociais, o papel da educação estão implicados nas formas que as relações sociais vão assumindo pela ação prática concreta dos homens. (LIBÂNEO, 1990, p. 18)

Assim, a escola assume um escopo vital para a reprodução do movimento, da cultura, da identidade dos grupos sociais. Passaremos a alguns apontamentos referentes a esta proposta identitária que está sendo contemplada em algumas políticas e programas educacionais mais recentes e em desenvolvimento.

Alguns programas governamentais reconhecem as especificidades da EC, como o Programa de formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic. Esse programa, que vem sendo desenvolvido desde 2013, apresentou no primeiro ano oito cadernos de formação específicos para EC, propondo atividades de alfabetização e leitura adequadas à realidade camponesa. Essa ação foi complementada por outros programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que teve uma variação criada pela Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011, o Programa Nacional do Livro Didático – Campo. “Entende-se, assim, a importância de consolidar um programa nacional de distribuição de livro didático adequado às escolas do campo, para melhor atendimento às necessidades educacionais de públicos específicos” (LEAL; LIMA; SILVA, 2012, p. 40).

O PNDL – Obras complementares, o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários (PNLD – Dicionários), o Programa Nacional Biblioteca Escolar – professor, Coleção Explorando o Ensino e os jogos de alfabetização também foram enviados às escolas do campo cadastradas no Censo Escolar, mas nesses casos os materiais enviados às escolas camponesas foram os mesmos enviados para as outras escolas.

Existe, desde 2003, o Programa de Bibliotecas Rurais – Arcas das Letras. Esse programa foi criado na Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) com o objetivo de

[...] incentivar a leitura no meio rural, implantar bibliotecas e formar agentes de leitura nos assentamentos da reforma agrária, associações de crédito fundiário, colônias de pescadores, comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e comunidades de agricultura familiar. (LEAL; LIMA; SILVA, 2012, p. 48).

As Arcas das Letras integram o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), coordenado pelo MEC, mas

[...] reúne uma ampla rede de parcerias, formada por órgãos públicos de várias áreas e esferas, instituições não governamentais, movimentos sociais e sindicais, escolas, editoras, livreiros, artistas, intelectuais, escritores e a população urbana em geral, que contribui para a chegada das bibliotecas a todos os cantos rurais do país. (LEAL; LIMA; SILVA, 2012, p. 48).

Os títulos disponibilizados às bibliotecas rurais por meio deste programa

[...] contemplam obras da literatura brasileira e estrangeiras para criança, jovens e adultos, livros didáticos para pesquisa escolar e livros técnicos e especializados nas áreas de interesse da comunidade para desenvolver seus projetos produtivos, educacionais, culturais e de apoio ao exercício da cidadania. (LEAL; LIMA; SILVA, 2012, p. 48).

Os livros são tratados, ou seja, são selecionados, classificados, por cores, etiquetados. Inicialmente foram 200 livros e coleções de histórias em quadrinhos e gibis. Esse é um programa importante para favorecer a formação do leitor no ambiente camponês, pois o homem e a mulher do campo podem e devem ter acesso à literatura, uma vez que é direito de todos os cidadãos e cidadãs ter acesso ao conteúdo historicamente acumulado pela humanidade.

Vale refletir que trabalhar com leitura e literatura na escola do campo não pode se restringir aos livros com temáticas bucólicas, pois os habitantes da zona rural têm o direito de acesso à cultura geral. É preciso tomar cuidado para não limitar a visão de mundo das pessoas em nome de um respeito às identidades e diversidades.

Por causa dessa diversidade o professor das escolas do campo pode pensar sobre o que os estudantes precisam ler e compreender para fortalecer a consciência dos direitos, deveres e desafios da vida contemporânea e como que essas leituras podem ser usadas nas salas de aula das turmas de alfabetização. Lembramos que a escolha do gênero deve ter objetivos claros, assim, diante das demandas por respeito às diferentes e reconhecimento das identidades, que leituras são pertinentes para os estudantes das escolas do campo? (TAVARES; PESSOA, 2012, p. 34)

Para dar conta de responder a essa questão é importante ter em mente que a escolha deve ser com base nos sujeitos. O trabalho com a leitura e a literatura na EC deve respeitar as identidades e a diversidade, sem permanecer nelas limitadas. Assim, o professor da educação no campo irá trabalhar com a leitura e a literatura sempre partindo da realidade campestre, mas não pode permanecer nela, para garantir a ampliação da visão de mundo dos alunos e permitindo que tenham os subsídios necessários para uma prática social emancipada.

À guisa de conclusão

A formação do leitor literário na EJA e na Educação de Campo é a base para a formação da pessoa humana de maneira integral, permitindo uma ampliação da visão de mundo e o empoderamento do indivíduo para o exercício da prática social.

Existe atualmente um arcabouço legal que ampara a formação de professores para essas realidades específicas e para o atendimento às diferentes diversidades, mas nem sempre a existência de uma legislação garante a qualidade da prática social realizada.

Principalmente nas duas realidades analisadas nesse texto, a leitura literária pode se constituir em um recurso de construção de uma ação pedagógica comprometida com a formação integral do sujeito.

Referências

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidades públicas. In: SOARES, L. et al. **Diálogos na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 17 maio 2008.

BRASIL. **Parecer nº CNE/CEB nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 17 maio 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.senado.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 23/2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, R. S.; SCHWAAB, B. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: **Cartilha FUNDEP/DER/MST/RS**. Braga: Departamento de Educação Rural, 1990.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALVÃO, A. M. de O. Experiências de leitores e ouvintes de folhetos de cordel. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, MEC/UNESCO, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB, 2005, p. 275-285.

LEAL, T. F.; LIMA, J. de M.; SILVA, J. N. da. Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 2**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARINHO, M. Os usos da escrita no cotidiano. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, ALB, 1992, v. 20, p. 17-33.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, M. R. de. A formação de professores e sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, M. R. de. (Org.) **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. (Coleção Educação e Formação)

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo e Atitudes: uma pesquisa com jovens e adultos**. Campinas, SP: Papirus/Ação Educativa, 1999.

RODRIGUES, N. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**. N. 4 (8). São Paulo, 1984.

SÃO PAULO. Deliberação CEE 111/2012. Fixa diretrizes curriculares complementares para a formação de docentes para a Educação Básica nos cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de Ensino Superior vinculados ao sistema estadual. Disponível em: <file:///D:/Usu%C3%A1rios/Usuario/Downloads/deliberacao_cee_111_12%20(1).pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SÃO PAULO. Deliberação CEE Nº 126/2014. Altera dispositivos da Deliberação 111/2012. Disponível em: < http://www.sieeesp.org.br/userfiles/legislacao_escolar/ensino_medio/Deliberacao%20CEE%20126_14_Formacao%20Docente.pdf> . Acesso em: 10 nov. 2015.

SOARES, M. B. Alfabetização: a ressignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, nº 16, p. 9-17. Brasília, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil – RAAAB, jul. 2003.

TAVARES, M. A.; PESSOA, A. C. R. G. Trabalhando com diversidade e (con)textos. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo: unidade 5/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

A LEITURA NOS CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESTADOS BRASILEIROS

Deisi Luzia Zanatta

Faculdade Jangada de Jaraguá do Sul/SC
deisil.zanatta@gmail.com

Gislene Aparecida da Silva Barbosa

Faculdade de Presidente Prudente – FAPEPE
barbosagislene@gmail.com

Kenia Adriana de Aquino Modesto Silva
Universidade Federal de Goiás (UFG/Jataí)
keniaaquino@gmail.com

Ronis Farias de Souza
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES
ronis@ifes.edu.br

Resumo

A leitura proporciona o encontro ou a comunicação entre o leitor e o autor por meio dos signos linguísticos que formam a tessitura do texto. O objetivo da leitura não é a memorização, mas, sim, a reflexão e compreensão crítica, única maneira de o leitor construir seu próprio texto e ampliar seu horizonte. Nesse sentido, este artigo tem como norteammento central identificar e comparar as concepções de leitura que circulam nos currículos oficiais dos estados do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo, levando em consideração que a leitura é essencial no desenvolvimento da cidadania do estudante e que a disciplina de Língua Portuguesa, do 6º ao 9º ano, tem um compromisso com o desenvolvimento da compreensão dos mais variados textos, segundo os referenciais nacionais dos currículos - LDB e PCN, uma vez que a cultura e o sujeito se constituem na e pela linguagem.

Palavras-chave: Currículos estaduais. Leitura. Letramento.

1. Introdução

Dentre todas as práticas culturais e sociais que realizamos, ler talvez seja a mais praticada e valorizada. A leitura consiste numa ferramenta fundamental para uma melhor compreensão do mundo, além de se relacionar com o sucesso profissional e pessoal do leitor, pois permite a ultrapassagem das fronteiras do saber. Com o avanço das transformações tecnológicas, o espaço e a frequência da leitura vêm sendo discutidos, porque tudo o que somos, elaboramos e compartilhamos passa pela escrita. Assim, o letramento se caracteriza como o uso que fazemos da escrita e da leitura do e no meio em que vivemos.

Levando em consideração que é pela linguagem que constituímos a cultura, este trabalho objetiva identificar e comparar as concepções de leitura que circulam nos currículos oficiais dos estados do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo, tendo como foco que a leitura é essencial no desenvolvimento da cidadania do estudante e que a disciplina de Língua

Portuguesa tem um compromisso com o desenvolvimento da compreensão dos mais variados textos, segundo os referenciais nacionais dos currículos - LDB e PCN. Portanto, o currículo construído acaba por indicar caminhos para o trabalho docente e para as leituras que os professores realizarão na escola com seus alunos.

O presente trabalho justifica-se pela pertinência de um aprofundamento nos estudos e pesquisas referentes à formação do leitor literário e isso representa uma necessidade de verificar qual a concepção de leitura apresentada nos currículos estaduais, da disciplina de Língua Portuguesa – do 6º ao 9º ano (e, em alguns casos, do Ensino Médio) – de diferentes estados do Brasil, a fim de que possa contribuir com a discussão e reflexão sobre o futuro trabalho docente como mediador de leitura. O artigo está dividido em cinco seções. Apresentamos como a leitura é concebida no currículo dos estados do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo nas quatro primeiras partes, respectivamente e, na quinta seção, elaboramos um gráfico comparando os quatro currículos, no que se refere à concepção de leitura, uso de estratégias de leitura e gêneros discursivos enfatizados. Por fim, constam as considerações finais.

2. A definição de leitura no currículo de Língua Portuguesa do estado do Espírito Santo

O Currículo Básico da Escola Estadual do Espírito Santo (CBEE-ES), documento oficial para a rede estadual que contempla o currículo de Língua Portuguesa para os alunos do 6º ao 9º ano², foi publicado em 2009. Entre o início das atividades de sua construção e publicação, passaram-se quase sete anos. Seu processo de construção contempla uma agenda iniciada em 2003, com atividades de formação dos envolvidos e elaboração de ementas por disciplina e continua nos anos seguintes com outras agendas: 2004, envio das ementas para toda a rede estadual para instrumentalizar a elaboração dos planos de ensino; 2005, são cadastrados professores-referência na rede estadual por disciplina e nas Superintendências Regionais de Educação - SRE; 2006, por meio de seminários com os professores-referência, foi elaborado um

² O CBEE-ES não está organizado com o Ensino Fundamental de 9 anos.

referencial introdutório aos documentos e, em 2007 e 2008, foi priorizada a elaboração dos conteúdos básicos comuns. Essa fase da construção foi “reforçada” com especialistas convidados (26 profissionais) e duas consultoras externas.

Os organizadores da construção do documento celebram a metodologia adotada na construção, a qual classificam como “coletiva e dialogada”³. No Capítulo Inicial, a esse respeito, pode-se ler:

Foram vividos momentos muito ricos de discussão, contando com a participação de cerca de 1500 educadores, entre professores-referência, técnicos da unidade central e das SRE, consultores, professores convidados, pedagogos e representantes de movimentos sociais organizados a pensar e propor alternativas político-pedagógicas com vistas à promoção do educando e, conseqüentemente, da educação pública (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 22).

O resultado desse trabalho é um documento oficial composto de 8 volumes distribuídos da seguinte forma: 1 guia de implantação, 1 volume para os anos iniciais, 3 volumes para os anos finais do ensino fundamental e 3 volumes para o ensino médio. Para sua organização interna são utilizadas 3 áreas: *linguagens e códigos, ciências da natureza e ciências humanas*. O documento apresenta uma versão impressa, que reúne todos os volumes num box e uma versão eletrônica, em pdf. A apresentação editorial (diagramação, impressão, revisão, etc.) é de boa qualidade em ambos os formatos de disponibilização para a comunidade.

Para a análise proposta aqui, ou seja, como a leitura é definida no Currículo de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, restringimo-nos à observação e investigação do *Volume 01 – Área de Linguagens e Códigos* (Anos Finais do Ensino Fundamental). Além desse volume, foi observado também o *Volume Guia de Implantação*, pois esse volume guarda ligações evidentes com todos os outros.

O *Volume 01 – Área de Linguagens e Códigos* é uma publicação com 128 páginas. Seu sumário está organizado com uma Apresentação, um

³ Maria Amélia Dalvi, no artigo “Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio”, faz um contraponto a essa visão, apontando o extenso arrolamento de créditos de autoria como uma estratégia que parece querer encenar a ideia de um exaustivo trabalho coletivo, conforme suas palavras.

Capítulo Inicial e o Capítulo Ensino Fundamental – Anos Finais. A Apresentação e o Capítulo Inicial ocupam 56 páginas do documento, quase metade das páginas disponíveis.

Na apresentação, como de praxe, encontramos um posicionamento oficial a respeito do documento e sua concepção metodológica. Além disso, encontramos uma seção que define programas e projetos estaduais dinamizadores do currículo estadual. As palavras-chave que definem as prioridades desses programas são cultura, ciência, esporte, leitura e tempo na escola. Desse modo, temos aí o primeiro contato com uma referência à leitura no CBEE-ES. São indicados dois programas, o “Ler, Escrever, Contar” e o “Leia ES”. O material descreve respectivamente os programas das maneiras seguintes:

Ler, Escrever e Contar – Foca o direito das crianças à aprendizagem da leitura, escrita e do conhecimento matemático, como atividades socioculturais, envolvendo de forma integrada ações de avaliação diagnóstica por aluno, intervenção pedagógica, formação de professores e **mobilização de família e comunidade**.

(...)

Leia ES – Com o objetivo de contribuir para a formação de uma sociedade leitora, a partir da implementação de ações de incentivo à leitura e à pesquisa na escola, com destaque para a revitalização das bibliotecas escolares, e a partir da escola, **ampliando para a comunidade local, por meio de parcerias públicas e privadas** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 16).

É tudo.

Essa é a descrição completa de ambos os programas. Enquanto o primeiro parece se restringir a ensinar a ler (e também escrever e contar), o segundo quer formar uma sociedade leitora. Os nossos destaques acima apontam uma convergência entre eles: os dois programas querem ultrapassar os muros da escola e ter uma abrangência comunitária. O Leia ES, para além do nome que revela uma ambição social, propõe um objetivo de formação de uma sociedade leitora, o que não tem sido exequível de forma plena.

Seguindo o sumário, chegamos ao Capítulo Inicial. Diverso da apresentação, ele é parte integrante do Currículo. Suas 34 páginas são empregadas em descrever o processo de construção do documento curricular,

os princípios norteadores, os eixos estruturantes (ciência, cultura e trabalho), o conceito de currículo, a organização por competências e habilidades e a diversidade da formação humana. Resumindo, o CBEE-ES não dedica à leitura nenhum papel específico que esteja associado aos seus princípios, eixos, conceito, etc. A organização geral do Currículo da Escola Estadual do Espírito Santo adotou como estratégia organizacional a repetição dessa Apresentação e Capítulo Inicial em todos os volumes do documento. Isso significa a repetição entre todas as áreas dessa perspectiva a respeito da leitura.

Por fim, chegamos ao Capítulo Ensino Fundamental – Anos Finais. Este espaço está dividido entre as disciplinas que compõem a Área de Linguagens e Códigos, ou seja, Língua Portuguesa (13 páginas), Artes (16 páginas), Língua Estrangeira Moderna (12 páginas) e Educação Física (15 páginas). Nosso papel de análise, portanto, resume-se às 13 páginas de Língua Portuguesa.

Esse espaço exíguo de 13 páginas do currículo de Língua Portuguesa para os anos finais utiliza 8 páginas para a apresentação da disciplina, suas contribuições para a formação humana, seus objetivos e elenca um conjunto de “alternativas” metodológicas para a disciplina. É neste espaço, portanto, que vamos encontrar como a leitura está concebida. Na seção de apresentação da disciplina, ao se abordar um aspecto do ensino de Língua Portuguesa, e de forma enviesada, é apresentada a forma como o documento curricular vai abordar a leitura:

O ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em situações de interação, e de abordagens interdisciplinares, não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdos, mas ao desenvolvimento de letramentos múltiplos, **concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 65, destaque nosso).

Apesar de a abordagem direta no excerto ser para a concepção de ensino de Língua Portuguesa, está posta de forma muito clara a concepção pragmática para o trabalho com a leitura. As palavras *ferramenta*, *exercício* e *cidadania* dão a medida inequívoca dessa perspectiva. Mais adiante, na apresentação dos objetivos da disciplina pelos eixos *Língua*, *Linguagem*, *Literatura e Cultura e Conhecimento de Mundo* essa tônica é mantida.

Para o eixo *Literatura* são apresentados quatro objetivos, dos quais citamos dois:

2. Favorecer a produção de lócus em que se compreendam as transformações histórico-culturais pelas quais o homem passa, por meio da linguagem literária, **de modo a pensar a complexidade do real.**
3. Promover o letramento múltiplo como **ferramenta para o exercício da cidadania** (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 68, destaque nosso).

O eixo *Cultura e Conhecimento do Mundo*, não por acaso, é o que apresenta mais objetivos. Dos oito apresentados, reconhecemos dois que trabalham para manter a coerência interna do Currículo quanto à sua tendência ao pragmatismo:

2. Favorecer espaços para a leitura de textos de diferentes conteúdos para a discussão de temas transversais, **refletindo sobre o texto e sobre si mesmo, considerando sua situação no mundo.**
3. **Proporcionar momentos de reflexão de modo a descoisificar o homem por meio da leitura da vida**, propiciando contanto com um conhecimento que não pode ser mensurado (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 68, destaque nosso).

Os destaques que propusemos nos excertos acima apontam de forma irrefutável a concepção da leitura como ferramenta para intervenção naquilo que é chamado de mundo real. Assim temos como núcleo dos objetivos apresentados: *pensar a complexidade do real, refletir sobre o texto e sobre si em face da situação no mundo e refletir para descoisificar o homem*. No eixo *Linguagem*, por meio de uma menção extemporânea no objetivo 1, é apresentada de forma pontual uma possibilidade de contemplar a subjetividade na concepção do trabalho com a leitura, citando uma *permissão* ao aluno para interagir “crítica e ludicamente com diferentes manifestações da linguagem em situações de produção e leitura de textos escritos, orais, imagéticos, digitais, entre outros” (ESPÍRITO SANTO, 2009, p. 67).

A última seção do Capítulo Ensino Fundamental – Anos Finais é destinada ao Conteúdo Básico Comum da disciplina. São estruturados 4 quadros em 4 páginas em que são apresentados competências, habilidades e tópicos/conteúdos, respectivamente. Os conteúdos, como ao gosto do CBEE-

ES, estão organizados em 3 eixos: Linguagem, Conhecimento Linguístico e Cultura, Sociedade e Educação. Quanto às Competências, elas se repetem em todas as séries, ou seja, é esperado o mesmo resultado de todos os alunos de todas as séries. As habilidades são articuladas com as competências e apresentam repetições pontuais entre as séries. Essa opção por trabalhar o Currículo com categorias denominadas competências e habilidades acentua também a indicação do trabalho pragmático proposto para a leitura.

Na associação do conteúdo relacionado no Currículo com a concepção do trabalho com a leitura, é possível observar que as modalidades pertencentes ao gênero literário estão distribuídas/diluídas nos gêneros textuais. Presumivelmente *poema* e *correio eletrônico*, *certidão de nascimento* e *conto* e *crônica* e *editorial* são conteúdos para cumprir a mesma função social. Não é reservada qualquer atenção aos gêneros artísticos, eles estão submetidos à mesma ótica dos demais gêneros.

Tudo o que vimos no CBEE-ES foi destacado para trazer à tona uma concepção do trabalho com a leitura. E de forma textual e direta está apontado que a leitura é concebida como ferramenta para o exercício da cidadania. Não obstante não estar presente nas referências⁴, o educador Paulo Freire responde por essa concepção. Sua presença no documento, além da evidente similaridade com a concepção de leitura (arraigada na leitura de mundo, mudança social e ato político), dá-se por meio de epígrafes e da indicação do texto “Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra” na seção Apêndices do Guia de Implementação do Currículo.

3. A leitura no currículo de Língua Portuguesa do Estado de Goiás – Currículo Referência

O Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás é produto de vasta discussão entre professores, coordenadores pedagógicos e diretores em encontros e formação nas 40 regionais da rede estadual, quando mais de 4 mil docentes colaboraram na avaliação e no replanejamento desta diretriz curricular. É composto por um volume de 372 páginas e está dividido

⁴ Maria Amélia Dalví, no já citado artigo “Literatura no Currículo da Escola Capixaba de Ensino Médio”, aponta nas referências a indicação de autores de filiações díspares e com a perspectiva de criar um mosaico teórico. Isso minaria, segundo a pesquisadora, possíveis críticas, tensionamentos e embates.

por quatro áreas do conhecimento: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, contemplando Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola; *Matemática e suas Tecnologias*, abrangendo Matemática, Matemática Aplicada 9º ano e Matemática Aplicada do Ensino Médio; *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, abarcando Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso; e *Ciências da Natureza e suas Tecnologias*, envolvendo Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química.

Traz uma apresentação geral, na qual esclarece como foi o processo de organização do documento e, antes de iniciar as áreas, há uma sucinta exposição de suas concepções centrais por ramo de conhecimento.

No ano de 2012, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (Seduc) concluiu a organização do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, iniciada em 2011, com o intuito de contribuir com as unidades educacionais ao apresentar “[...] propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula” (GOIÁS, 2012, p. 10).

Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás - Caderno 5 (GOIÁS, 2012, p. 10).

Documentos como os sete cadernos do Currículo em Debate do Estado de Goiás (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), as matrizes do SAEB (2011), bem como a análise de relatórios elaborados pelas Subsecretarias Regionais de Educação, entre outros, contribuíram para a construção do Currículo Referência de Goiás, que tem como objetivo disponibilizar subsídios a um ensino que possibilite aos estudantes o uso competente da leitura, da produção de textos e das vantagens resultantes dessas práticas, como o decréscimo do insucesso escolar e a viabilidade real do exercício da cidadania.

Para tanto, está estruturado em volta de eixos que evidenciam o uso da linguagem, a partir de práticas de oralidade (fala e escuta), de leitura, de escrita e de reflexão sobre o idioma. Além disso, aponta os conteúdos mínimos

necessários ao ensino e ao aprendizado efetivo da língua. É o que se observa nas palavras retiradas da proposta curricular:

O referido documento apresenta uma concepção de ensino de língua que considera a diversidade de gêneros discursivos, que circulam socialmente, como objetos de ensino. [...] Assim, o trabalho com gêneros textuais é uma excelente possibilidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos no dia a dia. (GOIÁS, 2012, p. 15)

Afinal, como as situações de comunicação se efetivam por meio de gêneros textuais, “[...] quanto mais gêneros o estudante dominar, maior será sua capacidade comunicativa, seu desenvolvimento pessoal e cognitivo, sua capacidade de exercer a cidadania” (GOIÁS, 2009b, p. 231). Tal perspectiva direciona a concepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva.

Sendo assim, em relação ao ensino da língua portuguesa, o currículo de Goiás considera três aspectos: o *linguístico*, que demanda conhecimentos gramaticais; o *textual*, que exige conhecimentos acerca da organização dos textos nos variados gêneros; e o *discursivo*, que enfoca conhecimentos sobre os efeitos de sentido nas diversas situações de interlocução (GOIÁS, 2009a).

Dessa maneira, no estado de Goiás, o objetivo do ensino de língua portuguesa na escola fundamental parte dos usos variados da linguagem e considera como incumbência da escola, sobretudo dos docentes de língua, sistematizar situações didáticas nas quais os alunos desenvolvam as habilidades linguísticas de: expressar-se bem nas diversas oportunidades de interação oral; ouvir o outro; ler diversos gêneros textuais e compreender seus significados; produzir textos de gêneros variados e selecionar que recursos linguísticos usar para atingir seus objetivos; e analisar a língua, considerando as normas gramaticais e a organização textual com o intuito de contextualizar os sentidos.

Faz-se necessário, para isso, organizar e associar os saberes básicos da língua portuguesa: fala, escuta, leitura, escrita e análise da língua. Neste texto, especificamente, interessa-nos a leitura.

3.1. Linguagem e desenvolvimento: concepções que norteiam a prática

As concepções teóricas sobre a linguagem e o desenvolvimento humano nos auxiliam a dar novos significados a nossas práticas. **Assim, sua**

compreensão dentro do Currículo Referência de Goiás contribui para entender como foi estruturado, além de auxiliar no planejamento de práticas com a língua.

O Currículo Referência de Goiás compreende a linguagem a partir de sua dimensão sócio-histórica, afinal, como bem nos trouxe Marcuschi (2001), a interpretação de um texto não é apenas o conhecimento semântico e textual, mas se trata de inserção social.

Com base no estudo sobre o conceito de dialogia, trazido por Bakhtin (2003), aprendemos que a dialogicidade é fator de construção de sentidos. Afinal, nossa relação com o mundo é mediatizada pela linguagem e, ao compreendermos a realidade, agimos sobre ele e ele sobre nós.

Também é importante a contribuição de Vygotsky (1987) acerca do sociointeracionismo ou, como Bronckart (1999) intitulou, interacionismo sociodiscursivo. Em relação ao desenvolvimento do saber humano e suas bases teóricas e implicações, contemplamos que, por meio da leitura e da linguagem, nos descobrimos e descobrimos o mundo, além de sermos capazes de transformação, pois o saber humano é fundamental para o desenvolvimento.

O sociointeracionismo compreende que o sujeito se relaciona com outros sujeitos e com o meio, projetando ações e pensamentos sobre eles, os quais respondem. Nesta concepção, sujeito e objeto se relacionam e, para ela, biológico e social promovem a apropriação do conhecimento a partir de um processo dialógico, tudo isso mediado pela linguagem.

Podemos dizer, então, que “vestimos” o discurso do outro e dizemos com nossas palavras, enriquecendo nosso repertório, o que se trata de um exercício dialógico, porque o diálogo é antagônico, suscita a ideia do outro que possui repertório diferente, não necessariamente oposto. Como diria Bakhtin (2003), “o dizer de um suscita o outro”, o que seria o mesmo que falar que o dizer do outro deflagra uma busca de sentido.

A escola, dessa forma, precisa partir do cotidiano e do que o aluno sabe para ampliar seu conhecimento e desafiá-lo para a construção de novos aprendizados. E os docentes devem fazer isso agindo na Zona de Desenvolvimento Proximal para aprimorar capacidades intelectuais que lhe permitam acessar novos conhecimentos.

3.2. Leitura e letramento: importantes ao exercício da cidadania

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (BRASIL, 1998), um projeto educativo empenhado com a democratização social e cultural confere à escola a incumbência e a responsabilidade de cooperar para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. De maneira que, ao final do ensino fundamental, sejam capazes de interpretar textos diferentes que circulam socialmente, além de apropriar-se da palavra e, na qualidade de cidadãos, produzam textos adequados em diversas situações.

Neste artigo, dentre os eixos evidenciados pelo Currículo Referência de Goiás, interessa-nos aquele que trata sobre as práticas de leitura, uma vez que um compromisso a ser assumido pela escola é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura dos diferentes textos que se propagam socialmente.

A leitura de jornais, revistas, livros e o contato com teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto. Ampliar esses limites pode contribuir (embora não garanta) para que a capacidade da escrita também se desenvolva na forma (ortografia, morfologia e sintaxe) e no conteúdo (ideias e argumentação). Assim fazendo, a escola estará contribuindo para ampliar o grau de letramento de seu aluno, contribuindo também para que ele possa atuar efetivamente como cidadão. (CAFIEIRO, 2010, p. 88)

Um ensino coerente e efetivo de leitura inicia-se pelo planejamento, que pode ser elaborado de maneira macro e microestrutural, considerando os documentos oficiais como os PCN ou Currículo Referência do Estado no primeiro caso; e articulando as ações com as características da turma ou aos suportes materiais da escola como livros didáticos e literários, por exemplo.

Para que o aprendizado de leitura seja fluente, no entanto, é importante vivenciar os diferentes modos de ler, silenciosamente ou em voz alta, interpretar e produzir sentidos, considerando-se os aspectos linguísticos, textuais e discursivos, já que a leitura consiste em um processo em que o leitor é ativo na organização do significado do texto. Aos leitores que estão em

formação, como os alunos do ensino fundamental, a mediação do professor é imprescindível (GOIÁS, 2009a).

É necessário, portanto, que os objetivos da leitura sejam esclarecidos à turma. O que se busca no texto, o que fazer com as informações advindas dele, por exemplo, são algumas questões a serem discutidas. Em seguida, é importante certificar-se do conhecimento dos alunos acerca do assunto e também do gênero discursivo, pois isso contribuirá (ou não) para a compreensão. Além disso, o docente precisa convidar os alunos a observarem os elementos paratextuais como o título, os subtítulos, a fonte, o capítulo de onde foi retirado o texto, dados sobre o autor, ilustrações, entre outros.

O Currículo Referência de Goiás orienta que, para se formar leitores autônomos, a escola necessita de um planejamento sistemático com atividades de leitura não apenas na disciplina de língua portuguesa, mas em todas as demais (GOIÁS, 2009a). Somente assim os alunos terão condições de ler nas entrelinhas, identificar os implícitos dos textos, discernir as intenções do autor, relacionar o texto a seus conhecimentos prévios ou a outros textos lidos.

Lemos para obter informações; seguir instruções; aprender; revisar; comunicar; praticar a leitura em voz alta; verificar a compreensão; por prazer, entre tantas outras possibilidades. E tais objetivos ao se ler precisam ser explorados pelos professores, sobretudo os de língua portuguesa, em atividades que sejam significativas para quem lê. Para tanto, há necessidade que o professor também seja um leitor autônomo e fluente em seu cotidiano.

As práticas de leitura de diferentes gêneros na escola podem ser realizadas com saraus de poesia, sessões de leitura de contos e crônicas, palestras, festivais de contação de histórias ou causos, jograis, etc.

Diante do exposto até aqui, depreende-se que um dos grandes objetivos da escola, segundo o Currículo Referência do Estado de Goiás, deve ser ampliar ao máximo os níveis de letramento dos alunos, ou seja, possibilitar a eles o envolvimento com as práticas de leitura e escrita durante toda a vida escolar, visando à sua ampla inserção social como cidadãos.

3.3. Leitura: a importância das estratégias

O Currículo Referência de Goiás parte do princípio que ler é atribuição de sentidos e que, quando compreende um texto, o leitor é capaz de refletir a partir dele, criticá-lo. No entanto,

[...] Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. [...] É importante que, nas aulas de leitura, o aluno faça perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informação. (CAFIERO, 2010, p. 86)

Desse modo, o Currículo Referência de Goiás apoia-se na ideia de que, para uma leitura seja fluente, fazem-se necessárias estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (GOIÁS, 2009a).

A seleção permite que se desprezem os dados irrelevantes e restrinja-se aos úteis. A antecipação equivale à formulação de hipóteses, isto é, pensar sobre o texto a partir de indícios diversos. A inferência consiste no reconhecimento de elementos que não foram explícitos, mas que o leitor consegue levantar devido a seu conhecimento sociocultural. A verificação permite que os demais estratégias de leitura sejam avaliados. Todas essas estratégias consistem em recursos para os leitores em formação, ainda no ensino fundamental, construir significados enquanto leem.

O Currículo goiano concorda, então, com Cafiero (2010), ao defender que ensinar a ler é ensinar estratégias, pois “Estratégias são ferramentas cognitivas, mas que podem ser desenvolvidas por meio de atividades sistemáticas e bem planejadas. Bons leitores utilizam estratégias que lhes permitem ler tirando o máximo de proveito e economizando recursos cognitivos” (p. 96).

No Currículo Referência em questão, entre as expectativas de aprendizagem das práticas de leitura, em todos os anos, bimestres e gêneros, encontram-se:

- Ler [*gênero em destaque*] utilizando diferentes estratégias de leitura como mecanismos de interpretação de textos:
 - Formulação de hipóteses (antecipação e inferência).
 - Verificação de hipóteses (seleção e checagem).

- Ler de forma associativa e comparativa os gêneros em estudo, observando forma, conteúdo, estilo e função social. (GOIÁS, 2012, p. 37)

Assim, observamos que a proposta curricular goiana orienta o trabalho dos professores para as estratégias de leitura. No entanto, nas tabelas de todos os anos, basta substituir o lugar do gênero por aquele(s) em destaque que temos as expectativas de aprendizagem para aquele conteúdo e eixo. Em outras palavras, as estratégias parecem mais figurar como “modelo” de possibilidade de prática do que, de fato, estratégias para auxiliar a leitura, uma vez que a cada gênero podemos ter a necessidade de empregar outra estratégia. Além disso, o segundo tópico desses objetivos destoa da concepção de língua, pois quase nunca lemos um texto socialmente comparando-o com outros do mesmo gênero ou não. Sendo assim, a ideia de se trabalhar com estratégias de leitura é interessante, mas a forma de apresentá-la pode comprometer a prática.

3.4. Gêneros: objetos sociais e de ensino

O currículo do estado de Goiás pondera a diversidade de gêneros discursivos que existem socialmente como objetos de ensino, afinal, a lide com os gêneros é uma primorosa oportunidade de se ocupar com a língua em seus mais diversificados usos no cotidiano.

A seguir apresentamos dois quadros com o resumo dos gêneros propostos, tanto no Currículo em Debate (2009), como no Currículo Referência (2012), sendo o primeiro base para a elaboração do segundo documento.

Tabela 1: Quadro sinótico dos conteúdos/gêneros textuais* - Currículo em Debate (2009)

Conteúdos	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Textos narrativos	1. Histórias de tradição oral - Contos populares 2. Poesia - Poemas - Poemas de cordel 3. Canções 4. Quadrinhos	1. Literários - Poemas - Contos 2. Quadrinhos - <i>Charges</i> - Cartuns	1. Literários - Poemas - Crônicas 2. Jornalísticos - Reportagens	1. Literários - Poemas - Novelas - Romances - Teatros

	<ul style="list-style-type: none"> - Tirinhas - Histórias em quadrinhos - Gibis 			
Textos Argumentativos	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Diálogos argumentativos - Júris simulados 	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Debates regrados - Comentários 2. De imprensa <ul style="list-style-type: none"> - Cartas do leitor 	1. Jornalísticos <ul style="list-style-type: none"> - Artigos de opinião 2. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Requerimentos - Cartas comerciais 	1. De imprensa <ul style="list-style-type: none"> - Editoriais 2. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Ofícios
Textos Expositivos	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Resumos 	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas 	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Resenhas 	1. Escolares <ul style="list-style-type: none"> - Fichamentos
Textos Descritivos	1. De imprensa <ul style="list-style-type: none"> - Manchetes - Notícias 	1. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Cartas de solicitação - Abaixo-assinados 2. Relatos <ul style="list-style-type: none"> - Memórias 	1. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Faturas e boletos 	1. Instrucionais <ul style="list-style-type: none"> - Sinais de trânsito - Símbolos de advertência 2. Publicitários <ul style="list-style-type: none"> - Propagandas 3. Correspondências <ul style="list-style-type: none"> - Formulários - Cadastros
Textos Injuntivos	1. Cotidiano <ul style="list-style-type: none"> - Correspondências (bilhetes e cartas familiares) - Correspondências digitais (<i>E-mail/MSN/ Blog/ Torpedo</i>) 2. Instrucionais <ul style="list-style-type: none"> - Mapas de endereço e localização 3. Normativos** <ul style="list-style-type: none"> - Estatutos (ECA) - Regimento Escolar - Regulamentos e normas 	1. Publicitários <ul style="list-style-type: none"> - Classificados 2. Instrucionais <ul style="list-style-type: none"> - Manuais de instrução 3. Normativos** <ul style="list-style-type: none"> - Estatutos (ECA) - Regimento Escolar - Regulamentos e normas 	1. Publicitários <ul style="list-style-type: none"> - Anúncios publicitários 2. Instrucionais <ul style="list-style-type: none"> - Receitas culinárias - Bulas de remédio 3. Normativos** <ul style="list-style-type: none"> - Estatutos (ECA) - Regimento Escolar - Regulamentos e normas 	1. Normativos** <ul style="list-style-type: none"> - Estatutos (ECA) - Regimento Escolar - Regulamentos e normas

* Vários gêneros possuem realizações que não ficam apenas no agrupamento feito acima. Os tipos – narrativos, argumentativos, expositivos, descritivos, injuntivos – podem estar presentes de modo variado nos gêneros, às vezes de modo predominante.

** Apesar de os conteúdos e as expectativas de aprendizagem dos Gêneros Normativos: Estatutos (ECA), Regimento Escolar, Regulamentos e Normas estarem somente no quadro do 9º ano, a equipe escolar deverá planejar a distribuição dos mesmos também nos anos anteriores.

Fonte: Currículo em Debate: reorientação curricular do 1º ao 9º ano – Matrizes curriculares (2009)

Tabela 2: Conteúdos – Currículo de Referência (2012) [adaptado]

	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1º bimestre	Quadrinhos (HQ, tirinhas...) Resumos Receitas culinárias	Poemas Notícias Diários	Crônicas Reportagens	Contos literários. Editorial Correspondências (carta de solicitação, carta de recomendação, carta de agradecimento, carta comercial, requerimento, ofício, ata, etc.)
2º bimestre	Poemas Cartas familiares e/ou Correspondências digitais (e-mail/ msn/ blog/ torpedo, twitter, facebook...)	Memórias literárias Classificados	Memórias literárias Anúncios publicitários	Crônicas Propagandas
3º bimestre	Contos populares (Anotodas, Causos, Lendas e Mitos)	Contos literários Cartas do leitor	Resenha Poemas	Artigo de opinião Sinais de trânsito
4º bimestre	Canções Debates regrados	Charges Cartuns ECA	Novelas Faturas/Boletos	Romance Teatro

Fonte: Os autores

Observamos que, antes da elaboração do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, os gêneros eram organizados por seu pertencimento a esse ou àquele tipo de texto, enquanto no documento de 2012 eles são organizados por bimestres e anos. No entanto, apesar de o currículo ser bimestralizado, ele pode ser alargado pelo docente ou pela escola com aspectos específicos e que atendam às necessidades e à realidade da turma.

Diante da descrição e da análise realizada, constatamos que, de acordo com o currículo goiano, é tarefa da escola possibilitar o acesso dos alunos à enorme diversidade de gêneros textuais que circundam socialmente, bem como apresentar suas características e especificidades, ensinando a produzi-los e interpretá-los.

4. Concepção de leitura no currículo de Língua Portuguesa do estado do Rio Grande do Sul: uma análise a partir do *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande*

O *Referencial Curricular Estadual do Rio Grande do Sul – Lições do Rio Grande*: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e

Literatura, Língua Estrangeira Moderna, publicado em 2009, que abrange os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ano, 9º ano e o Ensino Médio, propõe a união de duas disciplinas curriculares: a Língua Portuguesa e a Literatura. De acordo com o *Referencial Curricular*, estudar a língua e a literatura numa única disciplina é apropriado, porque no centro de ambas está o texto, ao mesmo tempo que ambas são fenômenos dialógicos, provenientes do trabalho linguístico de sujeitos históricos e sociais. Diante de tal abordagem, Bakhtin ressalta:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

A área de *Linguagens e Códigos* apresenta o conceito central de linguagem como a capacidade que o ser humano possui de articular significados coletivos em códigos, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e mutáveis, para produzir e compartilhar sentidos. Cada linguagem possui um código específico e requer uma interpretação diferenciada, pois a língua muda, dinamiza e se atualiza nas práticas sociais em que é desenvolvida. É por meio da linguagem que os sujeitos agem, participam, interagem na vida cotidiana.

Conforme o *Referencial*, é através da linguagem que o homem conhece a si mesmo e ao outro, a sua cultura e o mundo em que vive. Isto é, a produção de sentidos se expressa por meio de imagens, sons, palavras, gestos, movimentos, o que significa dizer que são modos diferenciados de leitura. O conhecimento da linguagem acontece de maneira efetiva através do contato com o texto, tendo em vista que o texto é o ponto de partida e chegada, em torno do qual giram todas as atividades propostas aos alunos.

Nesse sentido, ler é a primeira competência transversal que o documento aponta e ressalta que é importante:

- ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;

- produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 54).

Percebe-se que o conceito de leitura que o *Referencial* apresenta tem ligação com os postulados de Roger Chartier. Segundo o teórico, a leitura “não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”, além da materialidade do texto propriamente dito que proporciona “largamente para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos” (CHARTIER, 1994, p. 16).

O *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* aponta que ler é interagir, pois o ato da leitura implica o diálogo entre sujeitos históricos. Assim, as atividades de leitura, desde os anos iniciais, na escola, objetivam o desenvolvimento de competências que permitem compreender os mecanismos e as estruturas do texto, a conhecer que todo escrito possui um autor e, por isso, é resultado de um ponto de vista sobre algum assunto, a partir de um determinado contexto histórico e social. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, a fim de que reaja diante dele e tome uma posição. O ato da leitura requer uma atividade responsiva; implica responder ao texto por meio de ações, de linguagem ou não.

Se a leitura desempenha papel importante tanto na sociedade, quanto na vida particular das pessoas, a atuação do professor como mediador de tal ato é de suma relevância, pois é ele, por meio da prática pedagógica, que deve abrir caminhos de leitura e, conseqüentemente, de emancipação aos seus alunos. Com isso, o *Referencial* aponta que o professor deve opor-se à ideia de que é preciso explorar palavras isoladas para, depois, chegar aos textos complexos, ou, ainda, de que ao trabalhar com o texto deve investigar somente os aspectos gramaticais.

As atividades, segundo o *Referencial*, que permeiam a leitura são sempre as de construção de sentidos, com a finalidade de ampliar as oportunidades de letramento do aluno. Nesse sentido, a reflexão sobre a língua como sistema está submetida à centralidade do sentido e da leitura como ação

e prática social. A retomada dos elementos históricos e o conhecimento sobre o sistema literário estão relacionados à leitura do texto literário, como experiência estética e conhecimento de si, tanto do ponto de vista subjetivo, quanto do de pertencimento a uma história cultural e nacional.

De acordo com Petit (2009), a leitura, especialmente, de obras literárias contribui para a elaboração da subjetividade, ou seja, a leitura pode ser, nesse sentido, em qualquer faixa etária, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, íntimo, privado. O leitor não consome passivamente um texto, mas se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia. Assim, “é, aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói” (PETIT, 2013, p. 27); e, ainda mais, “ler tem a ver com a liberdade de ir e vir, com a possibilidade de entrar à vontade em outro mundo e dele sair. Por meio dessas idas e vindas, o leitor traça a sua autonomia, mediante a qual ele se reconstrói [...]” (PETIT, 2009, p. 39).

Então, se a leitura é o veículo pelo qual o sujeito se constrói e se reconstrói e viabiliza o letramento, o conhecimento de diversos gêneros textuais se faz relevante quando se fala em formação de leitores. Ao mencionar a leitura como prática significativa e a atitude do desenvolvimento crítico diante do texto, do contato entre os alunos e uma variedade de textos pertencentes aos mais variados gêneros, o Referencial Curricular do estado do Rio Grande do Sul quer enfatizar que a amplitude dos gêneros oferecidos para leitura e o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do educando como leitor em esferas distintas da vida social.

A leitura, desse modo, prepara o leitor para enfrentar a vida, constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania, como também favorece a mobilização do ato de ler como forma de aprendizagem, permitindo que tal ato se estenda para além das portas da escola⁵. De acordo com Larossa, pensar a leitura como formação, implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor, não com aquilo que ele sabe, mas com o que ele é. Assim, “trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-

⁵ O Referencial aponta como teoria: com relação à questão do ensino da leitura, inclusive da leitura literária, Galarza (2008), Marcuschi (2005) e Soares (2003); ver também Schlatter (2009), que discute muitas das orientações pedagógicas aqui oferecidas. Freire (1982) permanece como referência fundamental para a discussão da leitura na escola.

forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos coloca a questão do que somos”⁶ (LAROSSA, 2003, p. 25-26).

Daí a relevância do conhecimento dos diversos gêneros textuais presentes na esfera pública da sociedade, como enuncia o *Referencial*:

os gêneros institucionais (como as leis, os debates políticos ou as cartas de reclamação, etc.), os gêneros ligados à aprendizagem e à construção de conhecimento, ou à própria vida na escola (como a exposição oral, o verbete de enciclopédia, o artigo de divulgação científica, etc.), os gêneros ligados à mídia de massa (como a notícia, o anúncio publicitário, etc.) e de forma especial os gêneros literários (a lírica, o drama e a narrativa, em todas as suas espécies e formas de atualização) (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 56-57).

Os exemplos mencionados não se referem somente à sua forma escrita, mas principalmente à leitura, responsiva e crítica, de textos orais e outros, que utilizam diferentes modalidades não verbais de linguagem. Silva (2009) é categórico ao enunciar que a leitura proporciona o encontro ou comunicação entre o leitor e os diversos signos linguísticos que formam a tessitura do texto. O objetivo da leitura não é a memorização, mas sim, reflexão e compreensão crítica, única maneira de o leitor construir seu próprio texto e ampliar seu horizonte. Portanto, “ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir pelo qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo” (SILVA, 1992, p. 45).

Se na escola estão os leitores em formação, um passo importante desse processo dialógico entre o texto e o leitor são as estratégias de leituras, pois são, também, através delas que o leitor se familiariza com os gêneros textuais, a fim de que ocorram atos de leitura socialmente significativos e não apenas escolares. Com isso, o *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande* destaca alguns procedimentos de leitura.

O primeiro é a preparação para a leitura. Neste estágio, as atividades em voga são os conhecimentos prévios necessários à leitura, sejam relacionados à temática do texto, ao gênero de discurso ou até mesmo aos recursos linguísticos precisos para sua interpretação. Tal ato propicia que, ao

⁶ Tradução nossa.

iniciar a leitura, o leitor tenha condições de relacionar-se interativamente com ele.

O segundo passo é a leitura e compreensão global do texto, que na leitura socialmente situada é marcada por finalidades, ou seja, na leitura literária, por exemplo, tais finalidades obedecem a pactos de leitura previamente estabelecidos: lê-se para falar do que leu, para socializar e debater a leitura, para contrastar o lido com outra experiência de repertório artístico, para recomendar o texto ou não, e assim por diante.

A formulação dessas tarefas obedece aos princípios de circulação social do gênero lido e o projeto pedagógico em curso, o que significa enfatizar que se lê poesia não para explorar aspectos gramaticais como substantivos, verbos; não se lê um formulário de modo corrido e independentemente da ação de preenchê-lo; não se lê uma história em quadrinhos para analisar os traços do autor e o uso dos sinais gráficos; pois a poesia deve ser lida para fruição, deve ser sentida; textos que requerem instruções de preenchimento, como formulários, regras de um jogo, costumam ser lidos no decorrer do desempenho das ações a que se referem; as histórias em quadrinhos são lidas como uma forma lúdica de tomar contato com interpretações específicas da realidade e simbolizar emoções.

O *Referencial* aponta a importância de separar a leitura do texto, deixando as atividades fortemente escolarizadas e voltadas à aprendizagem da língua e da literatura, para um momento distinto do inicial. Deste modo, a leitura e o estudo do texto são procedimentos que podem se concretizar por meio da leitura silenciosa ou em voz alta.

O terceiro passo aborda o contrato de leitura. Esse estágio requer a garantia de que o contato com os livros se realize, por isso, exige contratos de leitura entre o professor e os alunos no início de cada ano letivo, estabelecendo um número de leituras extensivas fora do período escolar, bem como tarefas criativas de relatos. Para assegurar a eficácia destas práticas, é necessário promover a troca de experiências, depoimentos, leituras compartilhadas que favoreçam a partilha de vivências. A turma pode ser dividida em dois grupos: um, responsável pela elaboração de cartazes a serem espalhados pela escola ou biblioteca, e o outro, pela criação de um blog literário. Ainda, é possível que

cada aluno elabore uma lista de livros de natureza diversa, com a finalidade de atender às mais variadas expectativas dos leitores.

A penúltima estratégia compreende o estudo do texto. É o momento da interpretação propriamente dita, em que o professor faz questionamentos sobre o texto, sobre as informações implícitas, como também o momento de solicitar paráfrases do texto lido. O *Referencial* evidencia a relevância de o professor mediar algumas discussões tipo: como as partes do texto se relacionam, que produção de sentidos é possível construir, como o texto está estruturado, que elementos enunciativos e estruturais permitem que se reconheça a que gênero pertence, que textos de apoio acompanham o texto verbal, etc.

Após todas essas atividades, vem a resposta ao texto, momento em que, na leitura literária ocorre a finalização dos pactos de leitura propostos e também a realização de atividades relacionadas às finalidades de ler, tais como: a possibilidade de utilizar a informação obtida no texto na produção de outros textos; selecionar textos para fins diversos; realizar tarefas de retextualização, em que um gênero é convertido em outro; preparar um prato no refeitório a partir da leitura de uma receita. Enfim, várias são as possibilidades que podem fazer parte de projetos de leitura, além de serem importantes ferramentas de avaliação das aprendizagens construídas.

Sob esta ótica, a concepção de leitura que o *Referencial – Lições do Rio Grande* apresenta é aquela que contribui para a formação e o desenvolvimento da consciência crítica do sujeito, a respeito de seus problemas e estimula a buscar soluções tanto pessoais quanto sociais. Portanto, a leitura é um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas, dependendo da história que cada indivíduo carrega.

5. A leitura no currículo de Língua Portuguesa do estado de São Paulo

O atual Currículo do Estado de São Paulo (CESP) foi elaborado, em versão preliminar, em 2008, quando foi publicada uma Proposta Curricular, da qual tinham participado, diretamente, especialistas da área educacional contratados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE); já os professores da rede estadual de ensino participaram, de maneira menos intensa, visto que foram representados por alguns de seus pares em equipes regionais ou puderam dar sugestões pelo site da SEE.

A Proposta Curricular trouxe a definição de um currículo básico a ser adotado nas mais de 5 mil escolas vinculadas à SEE, destacando, por ano/série escolar, os temas, os conteúdos, as habilidades e as competências a serem desenvolvidos em cada bimestre letivo.

Dois anos depois, com ajustes, foi lançada a primeira edição do CESP, e, em 2012, foi publicada a segunda edição, com mais detalhes sobre, especialmente, os eixos e os referenciais conceituais de cada disciplina.

O CESP é sustentado em seis princípios básicos: “a escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho” (SÃO PAULO, 2012, p. 12). Nestes princípios é possível perceber a ênfase na concepção de aprendizagem contínua (desenvolvimento de habilidades e competências em todos que estão na escola) e um destaque para a capacidade de ler e escrever em todas as disciplinas. Com isso, a SEE acredita oferecer diretrizes para uma educação à altura dos desafios contemporâneos, nos quais a tecnologia, o dinamismo, a capacidade de se reinventar estão sempre presentes.

Além dos princípios estruturantes, o CESP organiza as disciplinas escolares em 4 áreas: Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física); Matemática (apenas a disciplina de mesmo nome); Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Para cada uma das áreas, há orientações específicas. Neste texto, serão apresentadas algumas especificidades atribuídas pelo CESP à área de Linguagens:

Mais do que objetos de conhecimento, as linguagens são meios para o conhecimento. O homem conhece o mundo por meio de suas linguagens e de seus símbolos. À medida que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer a si mesmo, a sua cultura e o mundo em que vive. Com base nessa perspectiva, na escola, os estudos na área desenvolvem o conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas. Assim, propõe-se uma mudança na maneira como as disciplinas devem ser ensinadas, ou seja, o desenvolvimento do conhecimento do aluno sobre as linguagens por meio do estudo dos

conteúdos, historicamente construídos, associados a atividades que lhe possibilitem a interação com a sociedade e também o aumento do seu poder como cidadão, implicando mais acesso às informações e melhor possibilidade de interpretação dessas informações nos contextos sociais em que são apresentadas. Com tal mudança, a experiência escolar transforma-se em uma vivência que permite ao aluno compreender e usar as diferentes linguagens como meios de organização da realidade, nela constituindo significados (SÃO PAULO, 2012, p. 27).

Notamos que o CESP enfatiza a interação, o uso social/real da linguagem, dando sentido à atuação do aluno no mundo. Assim, evidencia-se a concepção da *linguagem como forma ou processo de interação*. Nela, o indivíduo não apenas exterioriza um pensamento ou transmite informação, mas interage com outros, construindo significados; ocorre a “comunicação interativa através da produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e dentro de um contexto” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Esta concepção rompe com a ideia do monólogo, pois o interlocutor “realiza ações, age, atua, orientado por determinada finalidade, sobre o outro” (CURADO, 2004, p. 19).

Adotar tal concepção de linguagem implica valorizar, na Língua Portuguesa (objeto de análise deste artigo), a mesma abordagem interacionista do discurso, a qual, segundo Bakhtin (2003), se materializa sob a forma dos gêneros discursivos. Cabe, portanto, verificarmos quais os conceitos básicos apresentados pelo CESP na definição dos eixos de ensino da língua materna.

A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio. [...] Para o trabalho escolar com textos, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais (ou seja, como o texto é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade (SÃO PAULO, 2012, p. 33-34).

Assim, os eixos no ensino de Língua Portuguesa são: Letramento; texto; tipos textuais; gêneros discursivos; discurso/enunciação. O Letramento é tratado como o grande agregador das demais categorias, pois se refere à capacidade de o indivíduo fazer uso dos mais variados gêneros discursivos (orais e escritos) que circulam socialmente, portanto está intimamente relacionado à criação dos discursos, sua enunciação, manifestação deles na forma de texto, com determinada tipologia, sob a forma de um gênero discursivo. Dessa maneira, o principal papel do ensino da Língua Portuguesa para o CESP é o de ampliar o Letramento do estudante, ofertando-lhe reflexões e usos de variados textos:

O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto conseguem interagir. Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas (SÃO PAULO, 2012, p. 33).

Considerar a perspectiva do Letramento é também compreender o

[...] que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social. (SOARES, 2002, p. 72)

Diante disso, percebemos que, conceitualmente, a leitura no CESP é compreendida pelos usos sociais que os sujeitos fazem da língua; portanto, o ato de ler ultrapassa a decodificação para construir entre o leitor e o texto um sentido novo que estará marcado pelas vivências, pela história e pelas ideologias existentes em cada um.

No CESP, a organização das tipologias e dos gêneros discursivos a serem lidos, ao longo da escolaridade dos alunos, pode ser demonstrada pela tabela a seguir:

Tabela 3: Tipologias e gêneros discursivos no Currículo de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo

Ano escolar	Tipologia textual	Gênero discursivo
6º ano do Ensino Fundamental (E.F.)	Narrar	Fábula; Conto; Crônica; Letra de música
7º ano E.F.	Relatar	Relatos: oral, autobiográfico, de experiência; Notícia/Reportagem
8º ano E.F.	Prescrever	Anúncios publicitários/Propagandas; Regras de Jogos; Receitas
9º ano E.F.	Expor Argumentar	Debate regrado; Textos de opinião – Carta do leitor, Artigo de opinião; Artigo de divulgação científica; Discurso político
1ª série do Ensino Médio (E.M.)	Prescrever Narrar Expor Relatar Argumentar	Notícia, Reportagem fotográfica, Propaganda, Documentário, Poema, Conto, Novela televisiva, Filme, Legenda, Textos de opinião – Carta do leitor, Artigo de opinião, Crônica, Texto teatral, Folheto, Resumo, Fábula, Fôlder, Entrevista
2ª série E.M.	Prescrever Narrar Expor Relatar Argumentar	Romance, Texto teatral, Poema, Artigo de opinião, Anúncio publicitário, Conto, Reportagem, Correspondência, Ensaio, Perfil biográfico, Entrevista, Fôlder
3ª série E.M.	Prescrever Narrar Expor Argumentar	Poema, Romance, Cartum, HQ, Resenha, Artigo de Opinião, Item avaliativo/questão de vestibular, Discurso

Fonte: Os autores

No Ensino Fundamental, vemos a presença de gêneros discursivos não literários, pois apenas no 6º ano, com ênfase na tipologia “narrar”, é que os textos literários aparecem; nos demais anos, a linguagem referencial assume a primazia. Já no Ensino Médio, há textos literários propostos ao longo das três séries, no entanto, em menor quantidade, em relação aos não literários. No Ensino Médio, os gêneros discursivos, de base referencial, que circulam nos jornais impressos acabam ocupando a maior parte dos estudos dos jovens.

Em se tratando do trabalho com a leitura, o CESP, apesar de valorizar o Letramento e apontar que todas as disciplinas devem ter compromisso com a leitura, não apresenta “como” as atividades de leitura devem ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa, nem sequer aponta possibilidades metodológicas para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Considerando que

Ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o

progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER, 2002, p. 31-32).

Cabe-nos destacar que apenas listar os textos a serem priorizados e apontar que o Letramento deve ser desenvolvido não representa informação suficiente para mudança de atitude docente, uma vez que a principal diferença nas aulas de Língua Portuguesa não está apenas no texto que se usa, mas também na maneira como o trabalho é desenvolvido com o estudante, ajudando-o a pensar, a desenvolver raciocínios que caminhem da localização de elementos explícitos nos textos, à compreensão inferencial.

Ainda que materiais didáticos circulem nas escolas e apresentem possibilidades de trabalho com a leitura aos docentes, fica uma lacuna no CESP, uma vez que ele é o documento principal de definição do currículo básico, definidor do que ensinar. Vale lembrar que o ato de ensinar só ocorre quando há também o jeito de ensinar, ou seja, a metodologia das aulas.

Para Solé (1998), o ensino da leitura requer planejamento e procedimentos que garantam a consecução do objeto desejado. Assim a autora propõe estratégias de leitura que visam a organizar o trabalho docente em três etapas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. As estratégias existem para que os textos sejam compreendidos.

Nestes três momentos, estão implicados os objetivos pretendidos com a leitura do texto, bem como o gênero, local de circulação do texto, finalidade da leitura etc. Tais aspectos se mostrarão relevantes em toda a atividade escolar, pois servirão de parâmetro para o estabelecimento do percurso a ser trilhado pelo professor e seus alunos. O uso das estratégias de leitura se faz necessário, para formar leitores autônomos, que são capazes de aprender através da leitura e, desta forma, estabelecer relações entre o que já sabem e o que pretendem saber.

Segundo Solé (1998), as estratégias que devem ser utilizadas antes da leitura podem ser realizadas através das seguintes ações: “motivação para a leitura, objetivos para a leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele” (Solé, 1998, p. 89). Durante a leitura, algumas estratégias que podem ser incentivadas em atividades compartilhadas são: “formular previsões sobre o

texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; resumir as ideias do texto” (p. 118). Depois da leitura, as estratégias são: “identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas” (p. 133).

De acordo com Giroto e Souza (2010), a compreensão de um texto não se dá apenas no final da leitura, mas também durante a leitura. Assim, as aulas de leitura podem, intencionalmente, levar o aluno a pensar, a estabelecer um processo metacognitivo a serviço da significação. Para que ocorra o entendimento de um texto, quatro condições são básicas no leitor: a) o seu conhecimento prévio e suas experiências; b) o reconhecimento das características do texto que está sendo lido; c) a identificação do contexto da leitura – por que este texto está sendo lido?; d) o uso das estratégias aplicadas à leitura.

Para as autoras, as estratégias são:

“Conexão” (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 66) – usar tudo o que se sabe para entender o texto lido. Há três tipos: a) texto-texto: relacionar eventos, ideias, informações do texto com outros textos já lidos; b) texto-leitor: relacionar eventos, ideias, informações do texto com vivências do leitor; c) texto-mundo: relacionar eventos, ideias, informações do texto com acontecimentos do mundo. Para tanto, é sempre necessário ativar o conhecimento prévio – levantar o que o leitor conhece sobre o tema, o gênero textual, o autor do texto;

“Visualização” (ibidem, p. 83) – inferir significados através de imagens mentais; pensar, por exemplo, nas características das personagens, nas cores, nas formas etc.;

“Questionamento” (ibidem, p. 91) – perguntar ao texto em busca da descoberta de informações que estão no texto (questões magras) ou que podem ser compreendidas a partir do texto (questões gordas);

“Inferência” (ibidem, p. 74) – questionar o que é lido para tirar conclusões, fazer previsões, antecipar ações, refletir sobre a leitura;

“Sumarização” (ibidem, p. 92) – aprender a buscar a importância das informações no texto, buscar a essência do texto;

“Síntese” (ibidem, p. 101) – resumir, recontar, parafrasear o texto, acrescentando também a visão particular sobre o que foi lido.

As orientações das autoras citadas anteriormente não se configuram como uma receita acerca do que fazer em sala de aula. São, na verdade, sistematizações que servem como parâmetro à prática docente, visto que sem intencionalidade, planejamento e ação será impossível formar leitores competentes.

Para efetiva formação de leitores na escola, dentre as ações formativas, devem constar as estratégias de leitura, as quais organizam o trabalho docente e auxiliam na criação de procedimentos mais eficazes na atuação pedagógica, sistematizando e significando as ações de leitura na escola.

6. Comparações sobre as concepções de leitura nos quatro estados

A partir das análises apresentadas anteriormente, é possível elaborarmos um gráfico organizador, no qual os quatro currículos em pauta serão comparados quanto à concepção de leitura adotada, quanto ao uso/indicação de estratégias de leitura e quanto aos gêneros textuais selecionados para o trabalho docente com a leitura.

Tabela 4: Gráfico organizador comparativo – A leitura no currículo de quatro estados brasileiros

	Concepção de leitura	Uso de estratégias de leitura	Gêneros discursivos
E S P Í R I T O S A N T O	Adota a abordagem sociointeracionista e com perspectiva no letramento múltiplo. Todo o trabalho com a linguagem, assim como a perspectiva do ensino da língua, passa pelo objetivo de intervir socialmente no mundo. A leitura é concebida como ferramenta para o exercício da cidadania.	O CBEE-ES aponta como principal alternativa metodológica a nomeação do texto como ponto de partida e de chegada. Ele é o verdadeiro objeto de estudo da língua, para definição de seus usos, seus sentidos múltiplos, sua estrutura gramatical e a produção de sentido. Outro pressuposto metodológico postulado é ensinar o leitor-aluno a fixar objetivos para a leitura, considerando o contexto no qual está inserido. Todos os gêneros discursivos escolhidos estão a serviço dessa perspectiva.	Os gêneros são apresentados por série (cobrindo da 5ª à 8ª série). A seleção é variada, mas com predominância dos não literários. Na 8ª série, por exemplo, a literatura de cordel é a única modalidade dos gêneros literários.
	Adota a abordagem sociointeracionista e dialógica, já que	O Currículo Referência de Goiás orienta a utilização de diferentes estratégias de	Os gêneros são apresentados para cada ano divididos por bimestres. São

G O I Á S	compreende que a interpretação de um texto não é apenas conhecimento linguístico e textual, mas também social, pois o dizer do outro provoca uma busca de sentidos.	leitura como mecanismos de interpretação de textos como a formulação de hipóteses (antecipação e inferência); bem como verificação de hipóteses (seleção e checagem). Mas não há orientação sobre as especificidades de cada gênero que podem demandar outras estratégias.	muito variados e contemplam os tipos textuais: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo, com prevalência dos gêneros não literários.
R I O G R A N D E D O S U L	Adota a abordagem sociointeracionista e dialógica, pois acredita que a união da Língua Portuguesa e da Literatura é adequada, tendo em vista que no centro de ambas está o texto. Enfatiza que leitura é interação, por isso a produção de sentidos está no centro da leitura, primando pelo Letramento do aluno.	O Referencial Lições do Rio Grande: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias aponta como estratégias o conhecimento prévio do texto, a compreensão do mesmo, o conhecimento da relevância social do gênero textual, a leitura em si, o estudo do texto e a resposta ao texto. Nesta última etapa, o Currículo salienta a importância dos conhecimentos de mundo em relação à leitura e vice-versa.	Os gêneros apresentados são os mais diversos possíveis, que vão dos não literários aos literários, tais como: leis, cartas, receitas, tirinhas, conto, crônica, poesia, romance.
S Ã O P A U L O	Adota a abordagem sociointeracionista, pois concebe a linguagem como forma ou processo de interação. Valoriza a leitura nas práticas sociais, dando ênfase ao Letramento do aluno.	O Currículo de Língua Portuguesa (material básico) não aborda as estratégias de leitura, tampouco elucida como o docente pode proceder metodologicamente para os alunos desenvolverem a capacidade de compreensão dos textos. Circulam pelas escolas materiais didáticos que apresentam sugestões de aulas, no entanto, no Currículo Oficial (documento), não há menção a qualquer estratégia de leitura.	Para cada ano/série escolar, são listados gêneros prioritários. Há pouca ênfase nos textos literários no Ensino Fundamental, uma vez que a tipologia narrativa é indicada apenas no 6º ano. No Ensino Médio, aparecem alguns gêneros literários, como o conto, o poema, o romance e a crônica, no entanto a maioria dos gêneros indicados é não literário.
C O N S I D E R A Ç Õ	Todos os estados adotam a concepção de leitura como forma ou processo de interação, pois valorizam, em seus currículos, o uso social dos textos, a ampliação da capacidade do sujeito de relacionar-se com o mundo utilizando gêneros de texto, vinculando a escola aos	Apesar de todos reconhecerem a importância da leitura, apenas os estados de Goiás e do Rio Grande do Sul apresentam, de maneira pormenorizada, em seus documentos oficiais (currículos) as estratégias de leitura. O Espírito Santo destaca que é preciso ter objetivos para ler (o que, de	Os gêneros mais indicados pelos currículos são de base referencial, portanto as aulas de Língua Portuguesa trabalham, em menor parcela, com o texto literário. Isto nos evidencia o pequeno espaço que a Literatura ocupa na sala de aula, fato que nos leva a pensar no quanto os estudantes

E S	usos reais da língua.	<p>certa forma, enuncia um procedimento para a leitura), no entanto não traz orientações específicas. Já o estado de São Paulo não menciona as estratégias de leitura no Currículo (texto base) de Língua Portuguesa, apenas destaca o Letramento sem dar indicações metodológicas aos docentes.</p> <p>Diante disso, acreditamos que os Currículos, quando não explicitam as estratégias de leitura, colaboram pouco com a ampliação do domínio interpretativo dos alunos, uma vez que não há garantia de que todos os docentes consigam aplicar em sala de aula abordagens sociointeracionistas que ajudem no desenvolvimento da compreensão leitora.</p>	<p>poderiam ampliar sua capacidade de compreensão se a linguagem predominantemente metafórica da Literatura estivesse mais presente nas aulas, com o uso de estratégias de leitura. Ressaltamos que o estado do Rio Grande do Sul é o que mais apresenta equilíbrio entre as indicações de gêneros literários e não literários.</p>
--------	-----------------------	---	---

Fonte: Os autores

7. Considerações finais

A proposta, nesse trabalho, foi identificar e comparar a leitura no currículo dos estados envolvidos na pesquisa: Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo, levando em consideração que a leitura é ferramenta fundamental para melhor compreensão do mundo que nos cerca, além de possibilitar a construção e reconstrução do “eu” humano. A leitura é essencial no letramento e, conseqüentemente, no desenvolvimento pessoal e social do estudante. Nesse sentido, há de se mencionar o compromisso da disciplina de Língua Portuguesa, com as atividades de leitura que os professores devem desenvolver com seus alunos no ambiente escolar. Tal prática começa nos anos iniciais da vida escolar e vai se concretizando nas séries finais, época de formação crítica dos sujeitos e que os acompanha ao longo da vida.

Nas quatro primeiras seções, identificamos a concepção de leitura apresentada nos currículos dos quatro estados envolvidos nessa pesquisa, tendo como base teórica os postulados de diversos autores, mas que possuem um ponto de convergência: no coração da leitura está a linguagem, uma prática social que se desenvolve ao longo dos anos. Na quinta parte, elaboramos um

gráfico, a fim de comparar a concepção de leitura, o uso de estratégias e os gêneros discursivos nos Currículos do Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Através dessa comparação, identificamos que todos os estados envolvidos trazem em seus Currículos a abordagem sociointeracionista da linguagem, apontando a vinculação entre as práticas escolares e as práticas sociais de uso da linguagem. Para isso, mencionam o Letramento como guia das ações escolares, na perspectiva de desenvolver nos estudantes níveis de compreensão e utilização dos gêneros discursivos.

No tocante ao uso de estratégias, percebemos que os Currículos dos estados do Espírito Santo, Goiás e Rio Grande do Sul apresentam metodologias para o trabalho com a leitura e a interpretação textual, mas o de São Paulo, em seu documento-base, não aborda planos de leitura e procedimentos metodológicos que explicitem as estratégias de leitura.

Ao mencionar os gêneros discursivos, vimos que todos os estados priorizam os gêneros não literários, algumas poucas vezes mencionam os gêneros literários, apenas o Rio Grande do Sul apresenta a relevância de ambos.

Dessa forma, nosso objetivo foi atingido e o tema abordado nesse artigo visa não concluir o assunto, mas representa uma contribuição aos estudos que primam conceber a relevância da leitura, para que a formação de leitores aconteça no mundo escolar e, conseqüentemente, na vida.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E. de O.; ROJO, R. H. R. (coords.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 19).

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

COLOMER, T. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CURADO, O. H. F. Linguagem e dialogismo. In: CECCANTINI, J. L. C. T. et al (org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004, p. 19-26.

DALVI, Maria Amélia. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. In: *Educar em Revista*, n. 52, Abril-Junho, 2014, p. 137-153.

ESPÍRITO SANTO (Estado). *Ensino Fundamental – Anos Finais: área de Linguagens e Códigos*. Vol. 01. Vitória: SEDU, 2009.

GIROTTTO, C. G. G. S. e SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. GIROTTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J.; MENIN, A. M. C. S.; ARENA, D. B. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 45-114.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em debate: reorientação curricular do 6º ao 9º ano, currículo e práticas culturais, as áreas do conhecimento (caderno 3)*. Goiânia, SEE, 2009a.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em debate: reorientação curricular do 1º ao 9º ano, matrizes curriculares (caderno 5)*. Goiânia: SEE, 2009b.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás*. Goiânia: SEE, 2012.

LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

PETIT, Michèle. *A arte de ler – ou como resistir à adversidade*. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

_____. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RIO GRANDE DO SUL. *Referencial Curricular – Lições do Rio Grande: Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna*. V. 1. Porto Alegre, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Maria Inês Fini (coord. geral). 2. ed. São Paulo: SE, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987

**A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS
DE PROFESSORES A BASES CIENTÍFICAS PARA UMA DIDÁTICA DA
LEITURA**

**READING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: FROM TEACHERS'
CONCEPTIONS AND PRACTICES TO THE SCIENTIFIC BASIS FOR
TEACHING READING**

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

UNESP-Marília (SP)

cyntia@marilia.unesp.br

Sandra Aparecida Pires Franco

UEL – Londrina (PR)

sandrafranco26@hotmail.com

Marta Silene Ferreira Barros

UEL – Londrina (PR)

mbarros_22@hotmail.com

Ana Lúcia Hermosilla Tamura

UNESP – Marília (SP)

analu.hermosilla@hotmail.com

RESUMO

O presente texto busca relacionar os estudos da literatura, da enunciação, da leitura e do ensino com base nos pressupostos da Teoria Histórico Cultural, bem como da teoria bakhtiniana no sentido de realizar uma reflexão sobre as formas de atuar com crianças na Educação Infantil. Nesse estudo procura-se ainda evidenciar a relação existente entre conteúdo e forma com a finalidade de contribuir para que concepções e práticas educativas na Educação Infantil possam ser revistas, especialmente as vinculadas às práticas didáticas de leitura mecanizadas e utilitárias, cujo intuito é formar o sujeito, em última instância, para atuar de forma alienada e descontextualizada na sociedade. Por isso o texto propõe uma possível superação, no sentido de buscar as bases para uma didática da leitura intencional com crianças pequenas e pequenininhas, em que o livro seja um objeto presente na formação do leitor mirim.

Palavras-chave: Educação Infantil e literatura. Teoria histórico-cultural. Didática da Leitura.

ABSTRACT

This paper seeks to relate the literature studies, the enunciation, the reading and the teaching based on the assumptions of Vygotsky's cultural historical theory, as well as Bakhtin's theory in order to reflect on ways of working with children in kindergarten. This study also focus on highlighting the relationship between content and form in order to contribute so that conceptions and educational practices in early childhood education can be reviewed, especially those related to teaching practices of mechanized and utilitarian reading, whose purpose is ultimately to form the subject to act in an alienated and decontextualized way in society. For that reason this text proposes a possible improvement in order to get the basis for a didactic of intentional reading for small and very small children, which the book could be a present object in the early readers' formation.

Keywords: Children's Education and Literature. Cultural Historical Theory. The Didactic of Reading.

Palavras iniciais

Associar os estudos da literatura, da enunciação, da leitura, do seu ensino e de sua história à maneira como as crianças aprendem e se desenvolvem, sob uma perspectiva histórico-cultural e bakhtiniana, problematiza e desarmoniza a unidade forma-conteúdo praticada convencionalmente pelos professores da Educação Infantil, em particular, naquelas detidas e “fincadas” na formação de uma consciência fonológica. A esses professores, que educam e cuidam dos pequenos e pequeninhos, caberia a possibilidade e oportunidade de rever suas concepções e práticas, também a partir de tais pressupostos dirigidos para uma vertente didática da leitura a eles coerentes. O que demanda rever alguns conceitos científicos relacionados à leitura, discutidos ao longo deste artigo, fruto de nossas pesquisas (GIROTTI, 2016).

Reverendo conceitos e ampliando as bases de uma didática da leitura

Se pesquisas em todas as áreas científicas, por todo o mundo, dedicam atenção especial à infância e à criança, dentre essas áreas a Educação tem dado destaque à introdução de novos conceitos de infância e criança, de aprendizagem, de desenvolvimento, de atividade e, na área das linguagens, ao ato de ler. Nossa preocupação está centrada no ensinar e aprender a ser “leitor” mediante ao acesso direto ao livro de literatura infantil já na Educação Infantil, já que o que mais se vê é a negação da oferta aos livros, pois essa ideia traz à tona a visão de que crianças nessa etapa não “leem”. No entanto, nesse texto se defende o pensamento de que se deve oportunizar às crianças uma multiplicidade de linguagens e de formas de expressões sociais, a fim de que a criança possa conhecer o mundo. Assim é importante reconhecer a necessidade do ato da leitura nessa fase em que a criança se encontra, formando desde cedo o leitor.

Em recente pesquisa foi constatado que, nas instituições de Educação Infantil do oeste paulista, os professores não se sentem preparados para ensinar a ler, mediante o acesso direto aos livros, sob a justificativa de que primeiro é preciso ensinar as crianças a decifrar, a sonorizar para que tão-somente depois elas possam ler por “si mesmas” – o que enaltece a consciência fonológica, em detrimento da consciência gráfico-semântica. Quando questionados sobre o que leem para as crianças, a maior parte dos respondentes não soube especificar, sob a alegação de que “qualquer livro serve”, posto que fazem adaptações, não ficam presos ao livro e vão contando as histórias, conforme o interesse dos pequenos pelas figurações dos textos imagéticos. Ademais, segundo os professores, as “crianças não conseguem entender, principalmente os bebês”, por isso tais práticas são realmente na maioria das vezes ausentes. Para além do subestimar a capacidade infantil, não mediar o acesso aos livros, não contar e/ou ler histórias para aqueles que se encontram nesta etapa da vida, não se apropriar da literatura infantil de reconhecida qualidade, não se constituírem como leitores, não terem o “hábito” de ler, desconhecerem o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e seu acervo destinado à Educação, causa-nos espanto que os professores desconheçam as implicações pedagógicas de tais práticas e pouco tenham consciência e/ou saibam nomear suas opções teórico-metodológicas relacionadas ao ensino da leitura (GIROTTI, 2011, 2013 e 2014).

Esse desconhecimento de todo o conjunto de aspectos que o professor pode explorar e compreender para objetivar sua prática com as necessidades de educação da criança, especialmente em relação ao ensino como eixo importante de desenvolvimento da criança pequena, revela que a formação do professor é a questão desafiante, pois se não há leitura como ensinar ou formar o leitor na Educação Infantil? Observa-se que a preocupação está em ensinar a ler e escrever de maneira mecanizada, mas o objetivo desse estudo é superar esse modelo para uma didática da leitura com os pequenos e pequenininhos.

Na contramão dessas mazelas, conceber a leitura pela perspectiva bakhtiniana e vygotskyana pode potencializar a capacidade inesgotável das crianças de aprender a ler, ainda que em ações embrionárias (GIROTTO, 2016) e aprender, de modo geral, a aprender; de tornar-se aprendiz de leitor, e paulatinamente, no futuro mais próximo, do Ensino Fundamental, intensificar o tempo de aprendizagem das “coisas” mediante suas habilidades de leitura construídas; e de, mais adiante no Ensino Médio, conquistar o estatuto de leitor experiente, penetrando mais fundo o universo indeterminável do conhecimento humano. É esse processo de formação permanente que eleva a condição do leitor na sua complexidade.

Situadas no interior da área da Educação, a Educação Literária e a formação do leitor mirim padecem também seus impactos específicos, no entanto, parecem ignorar os novos comportamentos infantis, as configurações sociais renovadas, as produções culturais na/para a infância e os novos suportes e modos de ler e de ser leitor na atualidade (ARENA, 2013). Parecem desconsiderar as razões históricas do livro como instrumento da cultura humana e portador da essência do fazer-se leitor em extraordinária atitude responsiva de compreensão do sistema gráfico e de seu uso como artefato cultural, discursivo de natureza semiótica (VYGOTSKI, 1995 e BAKHTIN, 2003).

O livro destinado às crianças e sua produção, em particular, é uma história de relação entre um sistema gráfico em desenvolvimento e suas manifestações na área. Mas não somente a singularidade deste gênero está relacionada à tensão que aí se estabelece, e sim ao falarmos de livro em sua genericidade. Aprendemos com Arena (2011, 2013, 2014), Bajard (2007,

2013), Certeau (1982, 1994, 1995), Chartier (1999, 2001) e Manguel (1997) que, apesar da transformação acelerada dos costumes culturais de ler, os atos aparentemente iniciais de aprender a ler ainda se assentam sobre o suporte papel, em textos fixos sonorizados – em textos ditos ao outro, mediante a voz que procura traduzir fielmente o codificado naquele esquema gráfico.

Não há apenas grafemas/letras no aguardo de fonemas/sons para, por meio do ato de ler, haver a composição da leitura, porque ela, no mundo contemporâneo, passou a pertencer, graças à evolução da relação suporte/leitor, segundo os estudiosos da leitura e da história da leitura, ao universo “semiótico dos olhos”, em vez de permanecer submetida à regência das “leis sonoras”. Mais do que em qualquer outro momento histórico, e a tecnologia é prova disso, os grafes portam sentido e cada um deles, letras inclusas, passam a conquistar o estatuto de unidades, constituintes de um todo, composto por enunciados discursivos (BAJARD, 2013; ARENA, 2011).

Segundo Bajard (2014), em um dos seus estudos, os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem que a maneira moderna de ler é uma prática silenciosa, o que é um avanço, nos documentos oficiais. Todavia, de fato essa concepção só é aplicada a alunos já alfabetizados. Segundo o pesquisador francês,

Ela não irriga os métodos vigentes de alfabetização, ainda atrelados à constituição de uma *consciência fônica*, tida como pré-requisito para dominar a escrita. Essa visão se baseia em dois argumentos: o da anterioridade da língua oral à língua escrita em relação à vida da humanidade por um lado, ou em relação à vida individual, por outro. Apesar de o primeiro ser relativizado por Anne Marie Christin⁷, ao afirmar que o homem leu a tela do céu estrelado antes de falar, o segundo argumento se vale da potência do alfabeto, que possibilita transformar a fala da criança em mensagem escrita. Dessa maneira, o conceito de signo gráfico deixaria de ser pertinente já que a grafia

⁷ CHRISTIN, Anne Marie. *L'invention de la figure*. Paris: Flammarion. 2011. (nota do autor)

transposta em signo sonoro pelo alfabeto daria plenamente acesso à compreensão. (BAJARD, 2014, p. 4).

Diversas exemplificações do autor, no conjunto de sua obra, colaboram na compreensão dessa, que é pertinente, atual e urgente para revisitarmos a escola da infância no objetivo precípua do ensino escolar: a busca de bases orientadoras para a formação de leitores mirins. No entanto, nos valemos da exposta logo abaixo como a que melhor elucida e referenda tal objetivo:

As crianças do Projeto Arrastão⁸ que reconhecem e escrevem seu nome próprio fora de qualquer consciência fônica testemunham a operacionalidade de um signo “tipográfico” dominado desde o início da aprendizagem. Nele, “a forma ortográfica ativa sua representação semântica antes de ativar a forma fonológica”⁹. Tanto a “representação semântica” da ortografia do método fônico de Capovilla quanto a fase ortográfica da proposta de Emília Ferreiro fecham o ciclo da alfabetização. No Arrastão, é desde o início que os meninos engajados numa abordagem “tipográfica” mergulham na fase ortográfica. Sylvia, por exemplo, não confunde seu nome com o de sua colega Silvia, e o menino Victor, apesar de ser chamado [vitor] por seus pais, faz questão de utilizar o /V/ maiúsculo e de inserir o /c/. Apesar de não acarretar nenhum efeito na pronúncia, essas marcas ortográficas, /V/ e /c/, garantem, na consciência do menino, a existência de seu nome.

Segundo Arena (2013), as crianças não esperam se tornar *alunas* para poder aprender a ler, ou melhor, para adentrar na cultura escrita. Elas já querem fazer isso com o estatuto de crianças, em casa, nos ambientes familiares, nas bibliotecas, em ambientes em que predominam as atividades de jogo, etc. Antes de assumir o estatuto de estudantes, os pequeninhos e os pequenos usam, manuseiam, tocam, sentem, cheiram, brincam com os livros em sua materialidade gráfica ou via os suportes e dispositivos digitais; vão imitando os adultos; vão buscando significar os gestos relacionados ao ato de ler, aos modos de ser leitor, já desde pequeninas, cristalizados neste objeto da

⁸ Este texto se baseia na experimentação do Projeto Arrastão, descrita no livro *A descoberta da língua escrita* (São Paulo: Cortez, 2012). O exemplo de Vitor provém de uma experimentação semelhante, desenvolvida na Prefeitura de Marília, SP, em 2013-2014. (nota do autor).

⁹ CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: Método fônico*. São Paulo: Memnon, Capes, Inep, Fapesp, CNPq. 2007, p. 76. (nota do autor).

cultura humana – o livro. Ninfa Pereiras, no estudo que realiza sobre “os livros e a literatura para os pequenos”, evidencia que

A maioria das obras publicadas no mercado para os bebês são livros. Não se trata de literatura propriamente dita; são instrutivos e informativos. São lineares, educativos e pouco adequados quanto à forma e ao conteúdo para o manuseio dos bebês. Muitos estão mais indicados às crianças a partir dos três anos, por trazerem uma ponta ou uma peça perigosa de ser engolida, alguma aba ou janelinha. Os bebês usam muito a oralidade, isto é, põem as coisas à boca, chupam, mordem, babam justamente porque a boca traz alimentos, bebidas, prazer, novidades de gostos e texturas. (2012, p. 105).

Reconhecer essa condição da criança é admitir que toda sua ação se encontra sob a influência de uma série de fatores constantes. Nesse sentido, as pessoas que a rodeiam necessitam conhecer o desenvolvimento infantil e atuar intencionalmente de maneira a possibilitar momentos de formação. Especialmente quando da formação do leitor como processo que se dá antes mesmo dos três anos de idade e não apenas visualizar a leitura como papel social escolar e instrucional.

Além disso, ainda aprendemos com Arena (2013) que antes de receberem este papel social escolar de alunas, no ensino fundamental, ou por vezes [ou na maioria delas] na educação infantil – podemos acrescentar – já não usam mais a vocalização sonora pautada na relação grafema-fonema, que chega até seus ouvidos pela decodificação, para somente depois buscar a compreensão.

A significação de seu ato de sonorização, claramente, desvia-se da prática social da leitura por elas vivenciada no seu entorno, posto que inverte a direção do modo clássico escolar, o rotineiro, que defende o princípio de que é preciso, primeiramente, aprender a ler, isto é, a estabelecer, tecnicamente, as relações gráfico-fonêmicas, para, somente a partir dessa conquista, enveredar para os caminhos do ato de ler. É a consciência fonológica marcadamente

enaltecida como a solução para as mazelas e os fracassos da compreensão leitora de crianças, adolescentes e jovens presentes nos sistemas de avaliação internos e externos – em nosso contexto educacional de diferentes brasis.

A *Folha de São Paulo*, em reportagem intitulada “Método fônico avança na alfabetização”, trouxe à tona um debate que se arrasta há décadas e que, atualmente, no Brasil, põe em confronto, ainda que datado de 2009,

De um lado [...] os defensores dos métodos fônicos, que enfatizam a necessidade de ensinar a criança a associar grafemas (letras) a fonemas (sons). De outro, [...] os construtivistas, para quem o aprendizado da leitura deve ser um ato tão “natural” quanto possível, a ser exercido com textos originais e não com obras artificiais como cartilhas. (FSP, 26 de outubro de 2009, C4).

Segundo o articulista Hélio Schwartsman, “[...] a controvérsia [estabelecida entre defensores do método fônico e os construtivistas] agora caminha para decidir-se sem traumas maiores, com os métodos fônicos ganhando espaço pelas bordas do sistema”. Perguntamos: Será? De lá para cá (de 2009, época da reportagem, até 2016) como caminharam e caminham as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do ato de ler? Como temos ensinado as crianças a ler?... E, ainda, indagamos se as temos ensinado realmente o genuíno ato da leitura.

O Psicólogo Fernando Capovilla da Universidade de São Paulo, defensor do método fônico, afirma, nessa mesma reportagem, que, “Sem muito alarde, as coisas estão mudando. E é bom que seja assim. A ciência demonstrou que o fônico é mais eficaz, especialmente para os pobres”. Será? Questionamos novamente, e, ainda, o que seria um “método mais adequado aos pobres”. Não discutiremos, dada a natureza deste artigo, o ranço de uma didática da leitura pelo “déficit”, por perspectivas que se assentam sobre bases biológicas das deficiências e das patologias, nem tampouco abordaremos o viés discriminatório e preconceituoso de um “método para os pobres”. Essa ideia se mostra vinculada a uma forma de organização e produção social que privilegia a forma em detrimento do conteúdo como se apenas a forma de maneira mecânica elevasse o sujeito na sua humanidade.

Para Capovilla (2005), a adoção do método fônico como metodologia oficial no ensino da linguagem escrita contribuiria para reduzir significativamente os índices de analfabetismo funcional do país, uma vez que, para o autor, esses índices têm aumentado nos últimos anos pelo fato de os documentos oficiais que organizam o currículo escolar não possuírem um método claro de alfabetização. Nas palavras de Capovilla (2005, p. 21-22),

Ler é diferente de aprender a ler. Aprender a ler ajuda o leitor a ler. Ler ajuda o leitor a compreender. Para compreender um texto escrito, o leitor precisa primeiro saber ler. As pessoas aprendem a ler, tornam-se capazes de ler, e usam essa capacidade para aprender a partir do que leem [...]. Aprender a ler consiste em adquirir as competências para decodificar. Assim, ensinar a ler não é ensinar a compreender, no primeiro momento. A compreensão é o objetivo de toda leitura, mas não é essa atividade em si. Para compreender, o aluno deve antes aprender a ler, aprender as correspondências grafema-fonema.

Ler, então, sob o ponto de vista de Capovilla, é ser capaz de decodificar o escrito, por isso a ênfase da alfabetização deve residir na decodificação. Segundo o autor, “as crianças que leem melhor e compreendem melhor o que leem são as que melhor aprenderam a decodificar, pois essa habilidade permite que se tornem leitoras eficientes e independentes” (CAPOVILLA, 2005, p. 47).

A decodificação, portanto, constitui-se em pré-requisito para a formação do leitor, sendo o ensino da compreensão uma etapa posterior no ensino da leitura. Os mesmos pressupostos que fundamentaram durante séculos o método da soletração ressurgem no século XXI com o mesmo propósito,

[...] o de defender o método fônico como o mais eficiente para formar leitores. [...] portanto, é essencial escolher métodos eficazes para ensinar o aluno a decodificar. Os métodos fônicos se mostram superiores aos demais. A instrução em fônica deve ser sistemática, e não incidental. O ensino da decodificação deve se dar no contexto de leituras que o aluno possa decodificar e, portanto, requer textos adequados para esse fim. O ensino de palavras frequentes pode ajudar o aluno a ler textos sinteticamente mais complexos. (CAPOVILLA, 2005, p. 63).

O método fônico pode ser capaz de ensinar as crianças a decodificar, mas sua contribuição à formação do leitor mirim é questionável, pois, como afirma Bajard (2006, p. 503),

Nessa necessidade de extrair a pronúncia antes do sentido, de decodificar a palavra antes de compreendê-la, de dominar o sistema alfabético antes de atingir a compreensão, sempre a abordagem do sentido é relegada a uma fase posterior. O método adia o acesso à compreensão, obrigando a criança a cumprir tarefas mecânicas para atingi-la. Não é à toa que a criança dedicada apenas à decodificação – isto é, a uma atividade que opera fora de qualquer significado – apresenta dificuldades para elaborar o sentido, como o atesta a massa de analfabetos funcionais.

Capovilla (2005), ao enfatizar que é necessário dedicar o tempo da alfabetização ao ensino do funcionamento do sistema alfabético de escrita, postergando para anos posteriores o trabalho com a compreensão, sugere que as crianças do século XXI percorram o mesmo caminho das crianças do século XVIII e XIX: aprender uma leitura decifrada, depois uma leitura oralizada e somente após são confrontadas com o sentido da leitura.

Trazer para o debate reflexões de Elié Bajard é muito oportuno, mas há ainda um outro francês que não somente é relevante para este ponto preciso do texto que aqui se materializa, como é fundamental, dado o teor condudente, persuasivo e propositivo apresentado pelo autor, em um tópico de uma de suas obras, a saber, “As relações entre deciframento e leitura” do livro *Modos de ser leitor*.

A criança que sabe decifrar pode decifrar, tornou-se capaz de oralizar todos os signos gráficos: é preciso evitar acreditar que ela é capaz de ler. E é preciso, acima de tudo, evitar acreditar que ela se tornará capaz de ler

continuando a decifrar. Recordamos a seguir três posições [...]:

- Decifrar é ler; ler é decifrar; aprender a decifrar é aprender a ler: posição insustentável desde o momento em que se sabe o que é o comportamento de leitura.
- Decifrar não é ler; mas não se pode aprender a ler a não ser aprendendo a decifrar: posição difícil de manter a partir do momento em que se pergunta como a aprendizagem de um comportamento se realiza com o domínio de outro comportamento.
- Decifrar não é ler; e esses dois comportamentos são duas aprendizagens distintas; quais são suas relações reais, fora do uso que o ensino quer fazer com quem tenham?

As relações entre leitura e deciframento estão, assim, postas em novos termos. O que se pode esperar, para a leitura, na progressão tradicional, na aprendizagem prévia do deciframento? *Uma vez que aprender a decifrar não dispensa de aprender a ler, será mais fácil aprender a ler quando já se aprendeu a decifrar?* (FOUCAMBERT, 2008, p. 135, destaques do autor).

A resposta é: não, segundo o autor, pois as

transferências do deciframento para a leitura são quase todas negativas; [em particular, no] nível das condutas perceptivas e motoras (fixação da letras, das sílabas, oralização, etc.) e do tratamento da informação (memorização de elementos não significativos, ausência de antecipação, etc.) (FOUCAMBERT, 2008, p. 135).

Segundo o pesquisador, o ato de decodificar funciona meramente como conduta de oralização e não como uma conduta de leitura, contrariando as hipóteses e assertivas de Capovilla. Em uma outra passagem, é enfático ao afirmar:

[...] deciframento não tem nada a ver com a leitura. Não há muito sentido em procurar saber como o deciframento

se transformou em leitura porque isso é esquecer o que é aprendizagem, é esperar que um comportamento engendre progressivamente um comportamento radicalmente contraditório. É forçoso então considerar que se trata, como pode dar a entender a tese de que falei no começo deste livro, de duas aprendizagens diferentes que têm cada uma sua história. [...] [que] nada tem em comum se não serem exercidas em situações vizinhas. (FOUCAMBERT, 2008, p. 109)

Ao procurar pontuar as distinções, Foucambert (2008) relembra ao leitor que o fato de os métodos mais direcionados ao ato de decifrar também, desde o início, introduzirem histórias, frases, palavras, passa a criar situações em que as crianças têm acesso a um material rico, ainda que seja para decodificar, o que traz como uma das implicações pedagógicas o fato de que as crianças passam a experimentar e a manipular materiais escritos criados pelos homens para ler. Por isso, além de decifrarem, as crianças “aprendem a ler, frequentemente contra a vontade do professor” (FOUCAMBERT, 2008, p. 109). De modo elucidativo e peremptório, continua sua reflexão:

À força de repetir, ao decifrá-las, as palavras e as frases, de ouvi-las e compreendê-las ao mesmo tempo que as veem, as crianças aprendem essas palavras e atribuem diretamente *ao conjunto dos signos escritos uma significação: a palavra escrita se torna para elas um símbolo direto, ela é lida, não é decifrada*¹⁰. (FOUCAMBERT, 2008, p. 108, grifos nossos).

¹⁰ Vygotsky, em duas de suas obras, a saber, *Obras Escogidas, tomos II e III*, ao discutir pensamento e linguagem e as funções psíquicas superiores, traz descobertas científicas fundantes para essa conclusão de Foucambert. Para o pesquisador bielo-russo, a aquisição da escrita tem um papel enorme no desenvolvimento cultural e psíquico da pessoa, uma vez que dominar a escrita significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo, que cria sinapses e meios cognitivos essenciais para outras formas mais elaboradas de pensamento.

Brilantemente arrebatada o leitor com parágrafo a denunciar atitude vexatória de muitos professores alfabetizadores e o “massacre” a muitas crianças. Ainda nos dias atuais, certas práticas didáticas vinculam-se a um pragmatismo pedagógico em que predomina a cultura da escrita como forma de poder, produzindo uma sociedade regrada e normatizada em que a educação é um instrumento de submissão:

É, aliás, um obstáculo à aprendizagem do deciframento porque a criança não faz mais o esforço de oralizar os signos escritos para reconhecer o vocábulo ao ouvi-lo; ela o identifica ao vê-lo. *Invoca-se suprema contradição, o papel nefasto do “de cor”*. Fica-se desolado e reprova-se mesmo às crianças terem memória demais. E se trocam os textos, e se ajuntam outras palavras, e se constroem frases novas com palavras para desestabilizar a criança e obrigá-la de novo a decifrar. E, desesperadamente, a criança lê, quando pode; às vezes, ela até inventa: de acordo com o que compreendeu, antecipa a palavra seguinte; se engana, o professor percebe e se aborrece; [...] Localiza-se muito rapidamente essa criança desviante, que diz a palavra porque a reconheceu; mas a outra, a conscienciosa, que crê que é preciso fazer o que o professor diz, se dedica a descobrir, pela sétima vez, sempre com muito esforço, cada segmento da palavra, porque não pensa em olhá-la na sua totalidade, ou antes não ousa fazê-lo, já que nunca se disse a ela que era isso o que precisava fazer para ler; e isso nunca lhe foi dito porque é exatamente isso que não se deve fazer para decifrar. (FOUCAMBERT, 2008, p. 109-110, grifos nossos).

Para Britto (2009), ensinar a escrita é mais que ensinar a escrever, é um ato de desalienação. É evidenciar o caráter social da escrita que revela a ideologia presente na cultura da dominação. É compreender que quando a

escrita é objeto de alienação se baseia em práticas fundamentadas no pragmatismo pedagógico, cujo fundamento está calcado em uma conduta que sustenta a produção de “competências” para atuar na sociedade competitiva, e por isso a defesa de teóricos quanto a um método fônico para os pobres. Ademais, o autor defende a ideia de que na Educação Infantil se deve reconhecer a valorização da cultura:

[...] o desafio da Educação Infantil não é o de ensinar letras, mas o de construir as bases para que as crianças possam desenvolver-se como pessoas plenas e de direito e, assim, participar criticamente da cultura escrita, convivendo com essa organização discursiva, experimentar, de diferentes formas, os modos de pensar típicos do escrito. Antecipar o ensino das letras, em vez de trazer o debate da cultura escrita no cotidiano, é inverter o processo e aumentar a diferença. (BRITTO, 2009, p. XIV)

O contraexemplo histórico, pontuado abaixo, é argumento decisivo para repensarmos o quanto não se pode ensinar “a ler” e, depois, exigir compreensão, por exemplo, nas provas dos sistemas de avaliações de desempenho – quando, ainda, a escola se arrasta na tradição, focando o ensino de decodificação e/ou de mera sonorização:

Um contraexemplo histórico o mostrará ainda. Há duzentos ou trezentos anos, se colocava a criança durante um ano em contato com letras, no ano seguinte em contato com as sílabas, no terceiro em contato com palavras; e se constatava que eram precisos três anos para começar a ler. Hoje, coloca-se a criança, desde o primeiro ano, em contato com palavras e se constata que é preciso um ano para que a criança comece a ler. Uma prova de que a leitura não pode sair do deciframento é que, onde há apenas deciframento, *onde o material não*

permite a leitura (trabalho sobre as letras, sobre as sílabas), *esta não aparece*. A leitura se desenvolve por sua própria dinâmica, que não deve nada ao deciframento. *O erro consiste em atribuir ao deciframento a paternidade da leitura e em ver uma filiação onde há apenas simultaneidade*. (FOUCAMBERT, 2008, p. 109, grifos nossos).

Pela perspectiva histórico-cultural, somos aguçadas a refletir e a concordar com seu célebre representante, que há quase um século já denunciou tal situação. Vygotsky criticava o fato de que em seu tempo, e também ainda hoje, de maneira geral, o ensino da linguagem escrita, do ato de ler e escrever, se baseia em um conjunto de procedimentos artificiais.

Mello (2010), estudiosa contemporânea dos estudos vygotksyanos, “encabeça” há mais de três décadas em nossa unidade universitária valiosas pesquisas direta ou indiretamente relacionadas à educação das crianças, por meio de seus projetos e de seus ex-orientandos. Em um deles dirigido à formação continuada de educadores, esclarece-nos, baseada em Vygotsky, que, se a escrita é uma representação de segunda ordem, para que sua aquisição se dê de forma efetiva, é preciso que o nexo intermediário – representado pela linguagem oral – desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas, e se torne de primeira ordem. Só assim o leitor será capaz de ler ideias e não palavras compostas de sílabas num texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará ideias e não apenas grafará sílabas e/ou palavras.

De outro ângulo e sob uma outra perspectiva teórica – que não se choca, mas que enriquece a reflexão de Mello (2010) exposta acima –, Arena (2014) enfatiza que velhos e novos gestos e instrumentos abrem o caminho direto para a organização de “relações gráfico-semiótico-semânticas” da escrita. Fundamentado em Bakhtin (1992 e 2003) e pelo estudioso norte-americano Frank Smith (2003), nos diz de uma língua para os olhos, que, pela percepção visual conectada ao cérebro, resgata, pelas ações mentais, todo conhecimento prévio mobilizado para a compreensão. Assim, se observa a indissociabilidade entre os órgãos vitais do sistema nervoso central e o desenvolvimento das funções psíquicas, desde pequenos; a intrínseca relação entre o biológico e o social.

As relações advindas das ações mentais, realizadas durante o ato de ler, assim se insinuam, segundo Smith (2003), também entre os olhos do leitor iniciante. A escrita com seus grafes, como unidade mínima da língua, está ali,

diante dos olhos do pequeno leitor. E não há necessidade, anuncia Arena (2011, p. 14), de procurar primeiro a letra e sua relação com o fonema sonorizando, para somente depois entender. Deste modo, é possível supor que no processo de alfabetização não se ensina a ler os gêneros do discurso nem no papel, nem sequer na tela dos aparelhos eletrônicos à disposição da percepção infantil de muitas crianças; majoritariamente as crianças não são motivadas a ler, sequer para o ato de querer ler.

Convencionalmente, concordando com as notáveis (re)descobertas científicas deste brasileiríssimo pesquisador, não se considera o ensino do outro, que aciona o processo de alfabetizar-se e concede à criança o estatuto de alfabetizado, ainda que considerado em processo evolutivo. Essas ações, afirma Arena (2014, p. 5), “dar-se-iam em um cenário, cujo pano de fundo seria delineado pela cultura escrita e as suas manifestações culturais na sociedade contemporânea, entre elas o ato cultural de ler [...]”.

O ato de ler, isto é, de ver os sinais semióticos, mais do que apenas as letras, tanto em textos materialmente fixos ou em “[...] textos móveis ou pouco estabilizados sobre o suporte, promove a necessidade de a criança, orientada pela ação de atribuição de sentidos, encontrar as pistas semióticas que sinalizam e caracterizam o ato cultural de ler” (ARENA, 2012, p. 52).

Até aqui, ficam evidenciadas algumas das distinções entre o ato de ler, o ato de decifrar, o ato de proferir (o ler para o outro), com algumas “nebulosidades” em suas implicações pedagógicas. Queremos tratar delas aqui para frente e, ainda, abordar o ato de contar histórias, que por vezes também é colocado no mesmo patamar das chamadas práticas leitoras nas escolas da infância, como aparentemente responsável pela formação de crianças leitoras.

A leitura em distintos atos culturais e as decorrentes armadilhas pedagógicas

Bajard (2014), retomando suas reflexões postas em duas obras anteriores à sua última publicação (2009) e (2005), já pontuava a importância da leitura oralizada, do ato de ler em voz alta para outrem, nominada por ele como “proferição”:

A proferição nasce de uma comunicação presencial entre um “arauto” contemporâneo e seus ouvintes. Na qualidade de segundo enunciador, o “arauto” se submete à tirania do texto do autor, primeiro enunciador. Apesar de não poder mudar nenhuma palavra, nem deslocá-la, ele é responsável não somente pela “música” do texto, pela escolha do volume da voz, sua altura, seu ritmo, suas pausas, mas recorre, do mesmo modo que o contador, a linguagens de acompanhamento tais como gestualidade, luz, figurino, praticável, espaço. Ele é o “encenador” do texto. Olhando nos olhos de seu público, o “proferidor” se comunica com ele. A narrativa do livro pode ser ficcional, mas a musicalidade da voz que a sustenta estabelece com os participantes uma comunicação real no nível sensível e emocional. (BAJARD, 2014, p. 2)

E, ainda, caracterizava o valor do proferidor:

O texto adormecido do autor é acordado pela transmissão vocal e compartilhado com os ouvintes, mesmo quando eles são analfabetos. Esta proferição, sempre singular, nasce e se esvanece no mesmo ato. Seu caráter efêmero dota a proferição de um poder de renovação nunca esgotado. As crianças são sensíveis ao caráter vivo da transmissão vocal, como na retomada de uma mesma canção. Zumthor¹¹ insiste na singularidade dessa “interpretação” vocal sempre nova que ele denomina “obra”. Mediante uma performance singular, o proferidor – assim como o ator – se apropria de um texto burilado por um autor. (BAJARD, 2014, p. 2)

Ainda que as crianças sejam sensíveis ao caráter vivo da transmissão vocal, como afirma o autor, elas não podem ser “expostas” e/ou a elas serem oferecidas apenas possibilidades mais diretamente relacionadas às práticas de leitura oralizada, ou às práticas da decifração, e, muito raramente, serem ofertadas situações promotoras do desenvolvimento infantil dirigidas diretamente à formação de leitores mirins: ou seja, a uma didática da leitura efetiva e condizente, a uma prática da leitura silenciosa, na busca pelos sentidos possíveis que um texto, no caso, por exemplo (o polissêmico por natureza), o literário, possa oferecer em seus diversos “subgêneros”: a poesia, os contos clássicos, os textos de tradição popular, o teatro... Não podemos somente oferecer práticas redutoras, práticas, portanto, não vinculadas em

¹¹ ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção, Leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007. (nota do autor)

essência a essa formação do genuíno leitor; todavia, mais restritamente ligadas à formação de ouvintes.

Em outras palavras, se ler e contar histórias contribui para a apropriação do ato de ler, como prática histórica e culturalmente constituída; e, ainda, se o ato de oralizar agrega-se também a este propósito, há de se pensar nas implicações pedagógicas decorrentes, uma vez que estão mais relacionadas à formação dos ouvintes, do que a dos leitores.

Os postulados do professor Élie Bajard sustentam essa convicção. Para o pesquisador francês, erradicado no Brasil desde a década de 1990, cujas retomadas histórias fundamentam suas reflexões,

Desenvolver a proferição do texto na prática escolar implica distingui-la do reconto [ou seja, da contação de histórias], que remete à língua oral. Tradicionalmente a transmissão vocal do texto é chamada “leitura em voz alta”. Esse termo se origina no uso de uma escrita sem espaços em branco, quando era necessário pronunciar para atingir o signo sonoro, caminho para chegar ao significado. A compreensão passava por uma voz, “alta” ou inaudível, mas sempre presente. A ausência de espaço em branco na “escrita contínua” legitimava a intervenção da voz e levava o leitor a *pronunciar para compreender*. Nosso postulado é outro. A escrita é linguagem e o texto não é constituído apenas de grafemas que remetem a fonemas, mas possui hoje seu próprio sistema de signos gráficos passíveis de interpretação pelos olhos. A passagem do texto pela boca intervém depois do ato silencioso de compreensão: trata-se de *compreender para pronunciar*. (BAJARD, 2014, p. 5-6).

Sendo enfático na distinção entre diferentes práticas culturais relacionadas ao ato de ler, o autor corrobora no desatar dos nós entremeados nestas práticas que criam “nebulosidades” pedagógicas; as quais impedem, pela falta de consciência das diferenças, entre o ato de contar, de proferir (ler para o outro em voz alta), de decifrar e de ler como o ato genuíno da compreensão, de que o professor da infância, possível mediador da leitura, conceba a formação do leitor sob uma ótica que supere a ação docente efetiva e concentrada à formação do ouvinte.

É no silêncio da leitura que as crianças criam as conexões, interrogam, predizem, visualizam e alçam voos sobre o seu futuro leitor. Se o ato de escrever pode ser reduzido inicialmente, se pautado meramente no código escrito, na consciência fonológica, também assim o ato de ler pode ser assim

considerado, na medida em que, genuinamente, este exige apenas a decifração de códigos. Afinal, ler não é mera soletração, é muito mais do que decifrar, é comunicação de uma situação discursiva posta, é o diálogo, a interlocução. É pela busca da consciência gráfico-semântica que o ato de ler precisa chegar às crianças.

Ademais, queremos ressaltar que armadilhas pedagógicas podem estar postas nestas práticas históricas e socialmente constituídas. O ato de decifrar, de decodificar, de soletrar é diverso do ato de contar, tanto quanto do ler para o outro que, por sua vez, também se distingue do ato de ler silenciosamente. Os primeiros trazem como implicações a formação do ouvinte mediante a escuta. O exercício mental e sensorial volta-se para a escuta tão-somente.

Ainda que, como tudo o que aqui expusemos, todas essas práticas culturais estejam articuladas à leitura, decodificar e soletrar não formam o leitor. Contar histórias não o forma também, ainda que crie bases orientadoras que o enderecem para a formação de sua identidade leitora. A proferição ou a locução do texto para o outro, a leitura oralizada, mesmo apresentando imensa contribuição à formação do estatuto de leitor para os pequenos, prendendo-se ao texto gráfico com todas suas nuances, escolhas vocabulares, melódicas, expressivas, pronominais, coesivas, etc., não formam o leitor mirim (GIROTTI, 2016).

Somente o ato de ler silenciosamente pode ser, genuinamente, considerado um modo de ler que se desprende da escuta e dirige-se à constituição direta, ainda que mediada e mediatizada, da criança leitora. Ler como ação direta dos olhos para a mente, sem passar pelas vias da audição.

Palavras finais

Queremos enfatizar com este conjunto de reflexões, pautadas na perspectiva vygotskyana e bakhtiniana e na dos pesquisadores contemporâneos da área da leitura, a necessidade de os professores reverem suas concepções e práticas na busca por uma didática da leitura já para as crianças pequenas.

Desse ponto de vista, enfatizamos o ato de ler como sendo um momento de “dialogar com o texto”, pois a formação de leitores genuínos dá-se no silêncio do texto, na interação do pequeno leitor com a obra. Ela se efetiva no

silêncio, isto é, na entrega do leitor mirim ao texto verbal e imagético da literatura infantil. Nessa medida, vale ressaltar que ao aprender a ler, lendo, a criança se converte em leitor, na medida em que vai se revelando a si mesma, neste processo, também no desejo ao texto, na necessidade gerada.

Preservar, nesse sentido, o espaço para a leitura silenciosa, individual, secreta é vital à constituição de uma identidade leitora. O contato assíduo com o livro, já desde a primeira infância, leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto precioso da cultura humana chamado livro, uma vez que a cada leitura estimulamos os processos de compreensão (ainda que em atos embrionários da leitura – GIROTTO, 2016) e, por meio deles, construímos mundos, virtuais e possíveis, e essa constituição vai depender da atribuição de sentidos proveniente das estratégias de leitura empregadas pelo leitor conectadas com o seu conhecimento prévio, interligadas a todas as suas vivências com os modos de ler, com sua história de leituras e de formação de leitor.

Destacamos, portanto, não somente o valor da leitura/contação de histórias para o leitor mirim em constante formação, mas sobretudo para o leitor professor da infância (quer seja em sua formação inicial, quer seja em sua formação continuada), que, ao compreender e encantar-se com tais processos, tem aberto canais de percepção de uma nova concepção de leitura em distintos atos culturais (ato de contar histórias; ato de oralizar, de ler para o outro; ato de decifrar; ato de ler silenciosamente para compreender de forma autônoma, ato de ler o seu próprio texto para reescrevê-lo, dentre outros) que a acompanham historicamente, sendo imprescindível uma sólida base científica para quaisquer uma das escolhas teórico-metodológicas que embase uma possível didática da leitura na Educação Infantil.

Por fim, vale dizer que a história da humanidade e, nela, a da leitura e as histórias de vivências e formação de leitores, esboçam a possibilidade de enxergar este conjunto de atos como uma unidade produtiva – ou seja, uma unidade de sucesso no tateio, por exemplo, das vivências literárias junto às crianças pequenas. Se esta unidade representa uma alternativa às dicotomias articuladas à formação de ouvintes X formação de leitores, é por nos assegurar contra os males de um mundo de “não-leitores” e carente de sentimentos e

emoções, de formação humana, enfim, de fruição da arte estético-literária, desde a mais tenra idade.

Referências

ARENA, D. B. Alunos, professores e bibliotecários: uma rede a ser construída. **Leitura. Teoria & Prática**, v. 57, p. 10-17, 2011.

_____. Dilemas Didáticos sobre as ações de ensinar a ler. In: AZEVEDO, Fernando; SOUZA, Renata Junqueira de. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Práticas Educativas**. Lisboa: LIDEL, 2012, p. 17-37.

_____. As letras como unidades históricas na construção do discurso. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 33, p. 109-123, 2013.

_____. Unidades e funções da linguagem: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Sueli Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. (Orgs.). **Contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 239-258.

BAJARD, É. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, p. 493-507, set/dez. 2006.

BAKHTIN.M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, L. P. Educação Infantil e Cultura Escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Sueli Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis: Outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CAPOVILLA, F. (Org.). **Os novos caminhos da alfabetização infantil:** relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

CERTEAU, M. de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. **A invenção do cotidiano:** 1, Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A cultura do plural.** Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Travessia do Século).

CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura.** 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **A ordem dos livros:** leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor.** Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GIROTTI, C.G.G.S. **Literatura Infantil e Humanização na primeira Infância.** Relatório de Pesquisa, FFC. UNESP – Marília: SP, 2011 (mimeo).

_____. **Literatura, Primeira Infância e o PNBE:** dois municípios em cena. Relatório de Pesquisa I – FAPESP (Parcial), 2013 (mimeo).

_____. **Literatura, Primeira Infância e o PNBE:** dois municípios em cena Relatório de Pesquisa II – FAPESP (Final), 2014 (mimeo).

_____. **A criança, o livro e a literatura:** a identidade leitora em constituição na infância. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Filosofia e Ciências. Unesp. Campus de Marília, 2016.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura.** São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>2010. Acesso em: 26 jul. 2016.

PEREIRAS, Nífa. **Do ventre ao colo, do som à Literatura**: Livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ editora, 2012.

RIZZOLI, Maria Cristina. Literatura com letras e sem letras na Educação Infantil do norte da Itália. In FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.) **Linguagens infantis**: Outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARTSMAN, H. Método fônico avança na alfabetização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, C4, 26 out. 2009.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor, 1995.

CAMINHOS NA FORMAÇÃO LEITORA: ENSINO E MEDIAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

PATHS IN READER TRAINING: TEACHING AND MEDIATION IN THE LITERARY READER'S CONSTITUTION

Elianeth Dias Kanthack Hernandes
Unesp

Alberto Albuquerque Gomes
Unesp

Fabiane Verardi Burlamaque
UPF

RESUMO

O objetivo desse texto é analisar os diferentes espaços de mediação (família, biblioteca e escola) que têm como finalidade a constituição do leitor literário a fim de identificar como têm (ou não) cumprido esse papel e as consequências que essas mediações, ou a ausência delas, trazem para o adulto leitor e para as suas práticas formadoras de novos sujeitos leitores. Para isso, demos voz, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, a alguns sujeitos que realizam, em sua prática cotidiana, a formação de professores que ensinam a leitura literária na escola. Como resultado desse estudo, podemos inferir que as histórias de leitura literária de cada um dos sujeitos é um processo único, que demanda mediação, mas que esta possui formas diversas de se constituir. Em todos os casos foi possível identificar mediadores que marcaram a formação do professor e a sua prática de constituição de novos leitores. Mas esses mediadores nem sempre assumem de forma intencional essa função e sua mediação ocorre de forma e com consequências diferenciadas.

Palavras-chave: Formação do sujeito leitor. Mediação na constituição do leitor literário. Práticas de leitura.

ABSTRACT

This paper aims to analyze different spaces of mediation (family, library and school) whose goal is to construct the literary reader, in order to identify how such institutions have (not) accomplished their role, as well as the consequences which these mediations, or lack of them, bring to adult readers and to their educational practices towards other readers. Thus, through open-ended interviews, some subjects who realized, in their everyday practice, training for teachers who teach literature reading in school were listened. As outcome, it can be inferred that each subject's literature reading history is a single process which requires mediation, but the mediation is constituted in different ways. All the cases identified mediators that distinguished teachers' formation and their practices in constituting new readers. However, these mediators do not always intentionally take such role for granted, and their mediation and consequences occur differently.

Keywords: Reader's construction. Mediation in building literary readers. Reading practices and reader's construction.

Introdução

Propusemos como tema de estudo para este trabalho *a formação leitora e mediação na constituição do leitor* porque entendemos que, no âmbito dos estudos literários, há ainda margem para estudar o impacto da leitura literária e da sua mediação no processo formativo do leitor. Pela importância que ocupam na cultura contemporânea, família e escola são, talvez, as mais importantes instituições mediadoras para o processo de desenvolvimento cognitivo e cultural dos indivíduos, constituindo-se em ambientes essenciais para as práticas de leitura. Nessa perspectiva, entendemos que a formação do leitor proficiente é um processo socialmente constituído, determinado basicamente pela história de mediações sociais vivenciadas pelos sujeitos – tanto no ambiente familiar, como nos ambientes institucionais que têm a finalidade precípua de formar esses leitores: escolas e bibliotecas. Nesse sentido, é importante dirigirmos nossa atenção a cada um desses espaços formadores a fim de identificarmos como têm (ou não) cumprido esse papel e as consequências que essas mediações trazem para o adulto leitor.

Para entendermos melhor esses espaços de mediação e o papel dos mediadores na constituição de leitores literários, optamos por dois procedimentos que julgamos complementares. Primeiramente selecionamos para entrevista três professoras que hoje são responsáveis pela formação de outros professores que trabalham com o ensino da língua portuguesa e, por consequência, com a formação de leitores. Essa escolha foi feita para identificar o papel dos mediadores nas suas histórias como leitores proficientes. A seguir, também nos colocamos – os autores deste trabalho – como sujeitos da pesquisa. A escolha desses dois segmentos – formadoras de professores de língua portuguesa e pesquisadores da área do ensino da leitura e literatura – deve-se ao fato de representarem segmentos comprometidos com o ensino da leitura, portanto com a mediação na

formação de leitores literários. Os sujeitos entrevistados puderam nos relatar como os mediadores, que contribuíram para suas histórias de leitores autônomos, agiram de forma a impactar suas práticas atuais, ou seja, como boas práticas de mediação geram novos leitores literários.

Baseados em Manzini (2003), utilizamos um roteiro prévio de entrevista, com o planejamento de questões que melhor possibilitariam o alcance dos objetivos pretendidos. Ao fazermos a opção por esse procedimento metodológico – entrevistas semiestruturadas, demos atenção à formulação de perguntas que consideramos básicas para o tema a ser investigado (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003). Os tópicos selecionados para serem abordados nas entrevistas foram os seguintes: o papel do outro como mediador, antes, durante e depois do processo de aquisição da base alfabética de escrita; a vivência de cada um nos espaços de mediação: família, escola e biblioteca; o papel dos mediadores: pais, professores e bibliotecários.

É preciso esclarecer que uma produção coletiva, como se pode caracterizar esse estudo, que foi elaborado buscando sintonizar várias vozes e olhares sobre o mesmo objeto de pesquisa, não é tarefa fácil. Em nosso entender, este trabalho demanda um exercício constante de vivência da *dialogicidade* e da *problematização* sugeridas por Freire (2010). Nessa perspectiva, este texto é resultado de uma interação de concepções, leituras, discussões, análises e interpretações de histórias compartilhadas, entrevistas dialogadas e questionamentos sobre as certezas que têm orientado as nossas práticas e as dúvidas que têm contribuído para continuarmos buscando entender nossos papéis de professores e mediadores na formação de leitores plenos.

As professoras selecionadas para as entrevistas têm trajetórias profissionais ligadas ao ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, mas há pelo menos mais de dez anos exercem funções destinadas à formação continuada de professores do ensino da leitura e da escrita no ensino fundamental e no médio. Para diferenciá-las, quando fizermos referência às suas contribuições, iremos denominá-las de: 1) Professora “S” (exerce atualmente a função de supervisão de ensino); 2) Professora “ATP” (desempenha funções de assistência técnico-pedagógica); 3) Professora

“COP” (exerceu as funções de coordenação de oficina pedagógica e hoje atua como supervisora de ensino).

Duas das pesquisadoras, que são também autoras deste trabalho investigativo, serão aqui identificadas como: 1) pesquisadora “L” (por seu percurso como estudiosa do ensino da leitura e do papel da literatura infantil no processo de letramento dos sujeitos aprendizes); 2) pesquisadora “F” (por seu percurso como formadora de professores alfabetizadores). A opção por trazer nossas próprias experiências com a mediação da leitura para este estudo tem a intenção de experimentar “falar sobre o que nos acontece”, como sugere Larossa quando afirma:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, [...], suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, [...], escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, [...] e dar-se tempo e espaço. (LAROSSA, 2002, p. 24 e 25)

Com essa finalidade, exploraremos a seguir o conceito de mediação, discorrendo sobre sujeitos e espaços que medeiam a leitura, tecendo uma trama dialógica com as histórias de mediação dos sujeitos entrevistados. A intenção é proceder um cruzamento entre o conhecimento produzido na área da mediação e o percurso leitor, com as vivências e experiências relatadas por cada um deles. Nos colocamos também como sujeitos deste texto e relatamos as influências da infância que nos construíram leitores do texto literário, para no final relatarmos como nos apropriamos dessas experiências para “reproduzir” no nosso fazer pedagógico, na nossa prática, ações que formam outros leitores.

Mediação na perspectiva de Lev Vigotsky e Mikhail Bakhtin

As contribuições teóricas do pensamento de Vigotsky e Bakhtin produzem reflexões que provocam mudanças nos modos de compreensão do pensamento humano. Ambos os autores, apesar de, em muitos momentos, versarem sobre temas diferentes, contrapõem-se a correntes objetivistas e subjetivistas, hegemônicas até o início do século XX. No âmbito

da psicologia da aprendizagem, no caso de Vigotsky (1995), e no âmbito das correntes filosófico-linguísticas, no caso de Bakhtin (2002), os autores colocaram o foco de interesse no plano culturalmente constituído da sociabilidade humana.

No tocante à Pedagogia Histórico-Cultural vigotskiana, a mediação simbólica constitui um núcleo de suas formulações sobre a origem e o funcionamento dos processos de aprendizagem humanos. Isso porque os estudos realizados por Vigotsky e seus colaboradores representaram a inclusão da questão da mediação simbólica centrada na perspectiva histórico-cultural. Assim, as relações sociais passam a figurar como princípio explicativo da condição humana. Preocupados, então, em analisar os traços especificamente humanos no comportamento infantil e em como esses traços se constituíram historicamente, Vigotsky e Luria (2007, p. 22) dizem que

desde o momento em que, com a ajuda da linguagem, a criança começa a dominar seu próprio comportamento e em seguida se apropria da situação, surge uma forma totalmente nova de comportamento e novas formas de relação com o entorno.

Atualmente falamos de mediação de leitura, ou seja, a ação de um parceiro mais experiente, no momento do ato de ler. Para Revoredo (2010), o mediador é aquele que vai se configurando à medida que forma outros leitores, sendo, então, portador de uma função em constante construção. Além disso, a autora elenca algumas características que se espera encontrar em um mediador: ser, antes de qualquer coisa, um leitor; ter o mínimo de curiosidade – que provoque a busca por novidades; possuir um certo grau de criticidade – fortalecendo a consciência de sua participação na vida de seus leitores; exercer a democracia – não devendo se considerar superior aos outros, mas estar aberto para atender às necessidades de seus leitores; e ser um bom ouvinte.

Diante desta perspectiva, entendemos mediação como Vigotsky (1989) – um processo sócio-histórico. Ou seja, é na troca com o outro que o homem se constitui como tal e constrói conhecimentos. Assim, a participação do grupo social (mediadores) é fundamental porque esse processo de

mediação se dá a partir das relações interpessoais entre os sujeitos. Para o autor:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte do desenvolvimento independente da criança. (1989, p. 101).

Em razão de se apoiar na dialética marxista e nas reflexões sobre os processos de mediação simbólica, Vigotsky (2000, p. 33) assim responde à indagação sobre o que é o ser humano: o ser humano é o “conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”. Logo, um eixo que perpassa a abordagem vigotskiana relativa aos processos de mediação simbólica é o lugar de destaque da alteridade na constituição de singularidades. Ao considerar a dialeticidade Eu-Outro na constituição do ser humano, Vigotsky (2000) reitera que, em sendo as funções psicológicas produzidas por relações sociais, a pessoa é uma unidade de múltiplas relações que continuam operando no seu funcionamento singular, ainda que diferentemente das dinâmicas interpessoais.

Bakhtin (2002, p. 98) ilustra bem o conceito de dialogia no trecho que segue, no qual afirma ser a enunciação monológica uma abstração:

Toda enunciação monológica, inclusive uma inscrição num monumento, constitui um elemento inalienável da comunicação verbal. Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou da literatura ou da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, é orientada para uma leitura no contexto da vida científica ou da realidade literária do momento, isto é, no contexto do processo ideológico do qual ele é parte integrante.

A seguinte citação de Bakhtin (2002, p. 59), por sua vez, demonstra que o próprio indivíduo pode ser visto como uma forma de sociabilidade:

Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este

próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social [...]. Nesse sentido, meu pensamento, desde sua origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis [...].

Ao dissertar sobre o funcionamento da atividade discursiva, Bakhtin (2002, 328) escreve: “mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos do outro ou se vê com os olhos do outro [...]”. A concepção de ser humano como um “agregado de relações sociais” ou como uma forma de sociabilidade qualitativamente diferenciada sugere, pois, uma conceituação de “social” que não o restringe à noção de coletivo, bem como a criação de uma compreensão do modo pelo qual os processos cognitivos se forjam socialmente.

Para Vigotsky e também para Bakhtin, o conceito de social faz referência tanto a relações de constituição histórica do homem, quanto ao modo de operação peculiar dessa condição, qual seja, a *operação* mediada por signos, especialmente a linguagem. Assim, o social está presente mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós.

No texto “Pensamento e Palavra”, último de sua obra, Vigotsky (2001) se apoia no conceito de “sentido”, baseado em uma diferenciação explícita entre “sentido” e “significado”:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKY, 2001, p. 465).

Essa definição proporciona que os “sentidos” sejam concebidos como acontecimentos semânticos particulares constituídos por meio de relações sociais, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. Sob a ótica bakhtiniana, o “sentido” se construiria mediante as múltiplas interações do sujeito com o mundo, nas quais acontecem encontros constantes entre aspectos verbais e

extraverbais da comunicação. Decorre daí que, para essa abordagem, a produção de “sentidos” seria um processo dialógico, como faz supor o que está dito a seguir:

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos. (BAKHTIN, 2002, p. 132),

A ideia de dialogismo, como um conceito-chave da visão bakhtiniana sobre a linguagem, não se restringe apenas às interlocuções face-a-face, visto que pode estar vinculada a enunciados produzidos em tempo e espaço diferentes, mas que se relacionam quanto aos seus sentidos, quanto pode se referir à relação da pessoa consigo mesma. É, portanto, compreendendo a noção de interação dialógica com essa amplitude que é possível, também a partir de Bakhtin e de Vigotsky, entender o funcionamento cognitivo singular de uma pessoa, mesmo em momentos em que ela esteja a sós, como um território de relações sociais.

Bakhtin (2002, p. 66) comenta sobre as disputas que se inscrevem na designação de algo em todo ato de fala:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.

A mediação permite-nos pensar a subjetividade de modo bem fecundo à formação do leitor. Por meio dessa perspectiva teórica, a subjetividade, ao invés de ser concebida como um estado interior, cristalizado e abstrato, seria mais um processo relacional erigido na e pela linguagem, cuja constituição caracteriza-se por seu caráter histórico-cultural.

Mediação de leitura: sujeitos e espaços

Na teoria acima explicitada e na qual nos apoiamos para a escrita deste texto, a subjetividade não se encontraria no indivíduo, mas sim na interface entre processos inter e intrapessoais, o que nos permite concebê-la como um fluxo entre pessoas em relação, bem como entre uma pessoa em particular e os seus contextos culturais.

Tendo como referencial esse conceito, podemos indicar como mediadores de leitura privilegiados os pais, irmãos, bibliotecários, professores. Como espaços de mediação podemos ir além da sala de aula ou da biblioteca escolar – para percebermos o ambiente familiar e seu entorno, como espaços privilegiados de mediação da leitura literária.

Ao registrar sua história de leitura, a pesquisadora L identifica na figura de seu bisavô, contador de histórias, como o mediador que a aproximou das narrativas e da literatura infantil e juvenil:

Tive um bisavô que inventava para os netos histórias que nunca acabavam, e nós ficávamos esperando o dia seguinte para sentar e ouvir um pouquinho mais. Bisô Dolor, embora não tivesse ido à escola, tinha uma letra linda – como aquelas usadas hoje em convites de casamento –, e foi durante muito tempo o professor da escola rural que meu avô mantinha na fazenda para atender todas as crianças da redondeza e dos sítios vizinhos. Minha mãe foi aluna dele e ela jura que ele havia lido *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, pois reconheceu muitas de suas histórias quando leu a primeira obra infantil deste escritor. (PESQUISADORA L)¹²

O destaque à existência de um sujeito mediador que influenciou de forma marcante a formação de leitor literário também é apontado pela Professora COP, quando declara “minha grande influência de leitura sempre foi a minha mãe”. A mesma docente ainda afirma:

Minha mãe é professora e me estimulava para a leitura em casa. Não fui para a pré-escola porque ela não julgou necessário, mas, ao invés disso, me ofereceu livros e coleções como o “Mundo da Criança” e o “Tesouro da Juventude”. Lembro que eu buscava principalmente ler as fábulas que apareciam ao longo dos livros dessas coleções. Minha mãe até hoje compartilha comigo suas leituras e seu amor por alguns

¹² As informações da Pesquisadora L foram retiradas de seu Memorial de livre docência (2012).

autores como Saramago e Cortella. (PROFESSORA COP)

A Pesquisadora F, ao relatar seu processo de constituição como leitora, cita Bartolomeu Campos de Queirós, e diz que, assim como esse autor reconhece a existência de muitos professores no seu processo de alfabetização, para ela também “foram muitos os mediadores” na sua experiência com as obras literárias.

Minha avó alemã contava histórias de reis, princesas e fadas que habitavam, segundo ela, a floresta próxima de sua casa de infância. Ela dizia isso com tanta convicção e com tal riqueza de detalhes e magia, que era impossível não acreditar e não desejar ouvir mais. [...] Já minha irmã mais velha foi fundamental para o meu gosto pela leitura porque ela lia os clássicos da literatura e contava para nós porque gostava de lê-los, compartilhando trechos e curiosidades. [...] Meu pai me influenciou indiretamente porque eu o via lendo livros de bolso que na época eram “proibidos” para menores. É claro que isso nunca me impediu de lê-los, ao contrário, me obrigou a buscar formas de burlar a fiscalização dos adultos. (PESQUISADORA F).

A Professora ATP se emociona ao lembrar o papel de mediador de leituras que o seu pai fez questão de desempenhar durante toda a sua vida. Já na infância a Professora ATP ouvia seu pai lendo e contando histórias, sugerindo leituras e adquirindo livros, com intenção de uma formação literária consistente. A respeito disso a docente recorda:

Meu pai tinha tanta preocupação de nos aproximar do universo literário que nunca poupou esforços para garantir que tivéssemos acesso aos clássicos. Para isso, ele comprou e eu acabei herdando dele coleções de luxo do Padre Antonio Vieira, Machado de Assis e José de Alencar. Na universidade estudei a obra de Antonio Vieira e eu me senti muito envaidecida por ter os livros em edição de capa dura. (PROFESSORA ATP).

Para a Professora S, o percurso foi diferenciado. Tinha um pai “contador de causos” que a aproximaram do desejo das narrativas, mas que era iletrado. No entanto, sente que foi privilegiada quando na quinta série, no primeiro dia de aula, a professora de português levou a classe para conhecer

a biblioteca da escola. Nesse momento e espaço, o acesso aos livros foi pleno. Relata ainda que, durante os quatro anos finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio, teve professoras que a incentivavam para as leituras e promoviam um diálogo constante, nas aulas, sobre os livros lidos.

Fica evidenciado, nos depoimentos acima relatados, que os encontros com a figura de um mediador – com conhecimentos de textos literários e com o comportamento de quem compartilha o que lê – possibilitaram a esses sujeitos encontros singulares e significativos com narrativas que permitiram a sua aproximação com a cultura letrada e favoreceram as suas constituições de leitores literários. Ao se referir à figura do mediador, Petit (2008, p. 175) diz que “[...]o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler [...] Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. [...] Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas [...]”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar, a partir do que nos dizem os relatos dos sujeitos de nossa pesquisa, que o mediador exerce um papel fundamental de aproximação, entre as expectativas e desejos do leitor aprendiz e o universo do mundo literário. Mas também é possível concluir que são múltiplas as oportunidades de encontrar diferentes mediadores, que, mesmo sem terem essa função explícita ou essa intencionalidade, aproximam a criança aprendiz do universo literário.

A família

Para refletirmos sobre o papel da família com relação à mediação da leitura na formação de leitores proficientes, estamos assumindo a concepção de que a criança que teve contato com o texto literário no ambiente familiar é privilegiada, quando solicitada a interpretar os signos linguísticos, em relação à criança que teve seu primeiro contato com experiências de letramento ao entrar na escola. Apesar disso, o papel da família na formação do leitor ainda é pouco estudado, e necessita ser analisado para que essa postura seja incentivada de acordo com sua importância no desenvolvimento cognitivo das crianças. É preciso lembrar que os valores e procedimentos transmitidos pelas famílias influenciam toda a vida e isso acontece também com a atividade leitora.

Sobre o papel do ambiente familiar na sua aproximação com a cultura letrada, a Pesquisadora L afirma:

Na infância, antes mesmo de entrar na escola, tive contato com a literatura infantil através de significantes contadores de histórias e contos da coleção O Mundo da criança. As histórias ouvidas em família – contos bíblicos, piadas, causos familiares, histórias de Monteiro Lobato entre outras – faziam parte do meu dia. Escutando histórias muito antes dos três anos de idade, entrei na cultura da língua escrita pela escuta e pelo manuseio de livros antes da alfabetização.

A experiência vivenciada pela Pesquisadora L no seu ambiente familiar nos incita a esclarecer que, no plano linguístico, concordamos com o pensamento de Bajard (2007), quando afirma que existe uma diferença entre a recepção do impresso e do sonoro: o primeiro necessitando da aprendizagem do sistema alfabético de escrita, enquanto que o segundo é compreendido se a língua do texto corresponde à cultura do ouvinte.

Ao facilitar o acesso à leitura, os pais e também os educadores podem auxiliar todo o processo de letramento futuro da criança. Ao relatar suas experiências de aprendizagem da leitura no espaço familiar, a Professora S diz:

Em casa tive contato com a língua escrita pela possibilidade de ler muitos gibis de meus irmãos mais velhos. Praticávamos o “escambo” realizando a troca de gibis que comprávamos com os comprados pelos meninos da vizinhança. Mesmo assim, penso que a minha grande experiência com a leitura aconteceu quando meu pai e minha mãe, que são católicos, compraram uma coleção de Bíblia Ilustrada. Imediatamente me apaixonei pela história da Arca de Noé. No sábado à tarde parecia um ritual... Eu tomava banho, punha uma roupa bonita e sentava na varanda da casa para ler em voz alta para a minha mãe e o meu pai. Eu gostava de mostrar a eles que lia em voz alta.

Segundo afirma Bamberger (1991), o entusiasmo dos adultos desperta o gosto pela leitura na criança, incentivando-a a aproximar-se dos livros. Em casa, para introduzi-la no mundo da leitura, podem ser realizadas a leitura em voz alta e a brincadeira com o texto literário. Como, por exemplo, quando os pais leem um parágrafo e o filho outro. Essas atividades podem auxiliar no incentivo à leitura por serem ações de mediação. Se os pequenos são criados

em um ambiente receptivo à leitura, em contato ativo com materiais que sugerem a recepção de textos, é provável que, no futuro, conservem o gosto de ler.

Fica evidente, nos relatos da Pesquisadora F e da Professora COP, o quanto a mediação no ambiente familiar e no seu entorno aproxima de forma definitiva as crianças das práticas sociais de leitura. Elas dizem:

Desde bem novinha a leitura bíblica era feita diariamente em minha casa. Minha mãe me levava para a igreja onde eu frequentava a escola dominical. Lá, além de ouvir a leitura de textos em voz alta feita por leitores experientes, também tínhamos a oportunidade de memorizar os versículos dos salmos e dos evangelhos. Isso possibilitou uma ampliação acentuada do meu vocabulário e me ajudou a entrar no universo da língua escrita. [...] Mais do que a oralização feita por outros sujeitos, foi a materialidade dos textos proporcionada pela manipulação da bíblia e dos livros com as histórias dos personagens bíblicos que me instigavam a tentar identificar o que estava escrito e o que poderia ser lido. (PESQUISADORA F)

Minha mãe era professora e me estimulava à prática da leitura em casa. Ela fazia isso tanto com atividades de contação de histórias, como com a possibilidade de manipulação de livros, que ela comprava para que eu aprendesse a ler. Além disso, nós frequentávamos a igreja e lá as professoras da escolinha dominical contavam histórias utilizando flanelógrafos e fantoches que me deixavam encantada. Penso que muito da minha paixão pela leitura literária é consequência dessas oportunidades de acesso às grandes narrativas que me eram contadas para explicar a origem das coisas e o sentido da vida. (PROFESSORA COP)

Dessa maneira, destacamos que no espaço familiar a criança pode e deve tomar contato inicial com materiais de leitura. Muitas vezes, numa reunião familiar, as pessoas contam histórias, aventuras vividas por membros daquela família, e isso já povoa o imaginário da criança em formação. Podemos mediar a leitura com o texto oral, mas nos espaços de mediação, para que essas ações sejam significativas, é importante também oferecer livros às crianças. Estimulá-las a ler deveria fazer parte das ações familiares, assim como brincar e passear. A compra e o oferecimento de livros infantis podem começar ainda quando o filho é pequeno.

Diante do exposto, a militância exercida pela família também se constitui em um espaço importante de mediação de leitura. Essa atuação que pode ser de caráter religioso, como é o caso acima citado, ou de caráter sindical, ou de natureza social como a participação em clubes ou em atividades de voluntariado, traz a oportunidade de vivenciar atividades de leitura em práticas sociais reais. Essa possibilidade contextualiza e dá sentido ao ato de ler. Foucambert (1994, p. 31) comenta que “é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas”.

A Biblioteca e o Bibliotecário¹³

É praticamente unânime a ideia de que o bibliotecário é um mediador por excelência e a biblioteca é um espaço importante dessa mediação. Como sujeito privilegiado do espaço em que trabalha, o bibliotecário pode ofertar e estimular o contato da criança com o livro e, dependendo das ações articuladas no espaço da biblioteca pública ou escolar, mediar a relação entre leitor e texto.

Conforme Caldeira (2005, p. 52), a biblioteca

[...] pressupõe a organização e a sistematização de um conjunto de documentos selecionados criteriosamente, com vistas a atender à proposta pedagógica da instituição que a mantém. Ela é, portanto, o espaço ideal para reunir a diversidade textual que existe fora da escola e que deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Apesar de haver um pensamento hegemônico entre os teóricos da área em defesa do espaço da biblioteca e da existência do bibliotecário para a constituição de sujeitos leitores (BAMBERGER; 1991; CARVALHO, 2005; MILANESI, 1988; SCHWARCZ, 2002; SILVA, 1988), ficou evidente nos dados que coletamos que nem todos os entrevistados tiveram acesso ao espaço da biblioteca, ou tiveram na figura do bibliotecário, um mediador decisivo para a aquisição da competência leitora e para ampliação da cultura letrada. Sobre a sua experiência com bibliotecas e bibliotecários, a Professora ATP relata: “Apesar de ter estudado tanto o Ensino Fundamental como o Ensino Médio em

¹³ É pertinente esclarecer que, nos limites desse texto, entendemos por bibliotecário tanto aquele profissional formado em biblioteconomia, quanto o professor readaptado responsável pelas bibliotecas escolares.

escolas que possuíam bibliotecas escolares, elas viviam fechadas e eu não tive acesso a esses espaços. Só frequentei a biblioteca na universidade”. A Pesquisadora F comenta: “Não tive nenhuma oportunidade de frequentar bibliotecas escolares, apesar de ter cursado escolas públicas tradicionais e prestigiadas, nunca passei pela experiência de ser ajudada ou incentivada a ler por um bibliotecário”. A Pesquisadora L não cita, em seu depoimento, nenhuma experiência significativa com a prática da leitura que tenha ocorrido no espaço da biblioteca ou pela mediação de um bibliotecário. Essa ausência é indicativa da inexistência desses mediadores na sua formação como leitora.

O fato de a biblioteca e do bibliotecário estarem ausentes da formação de alguns dos responsáveis pela formação de formadores de sujeitos leitores não significa que eles sejam menos importantes nesse processo, mas pode indicar que as políticas educacionais que têm como finalidade o incentivo à formação do leitor não estejam priorizando esses espaços ou investindo nesses sujeitos. Para que toda essa mediação aconteça, é importante ao bibliotecário ou responsável pelo espaço com livros, seja valorizado e tenha condições de planejar e efetuar atividades dinâmicas para o incentivo do ato de ler na biblioteca. É necessário, desse modo, repensar a biblioteca no processo de formação do leitor crítico, sem excluir as atividades de leitura na sala de aula, mas, ao contrário, intensificá-las também com atividades na biblioteca escolar.

Para a biblioteca escolar, Nóbrega (1998) propõe a ambivalência de leituras por meio da criação de espaços e diversidade de linguagens; a inserção de acervos pessoais e coletivos como álbuns de fotografias, relatos; a ênfase no trabalho com a oralidade e a escuta; o brincar com a palavra, organizando festivais, saraus; a motivação de um espaço de criação com atividades de pintura, dança, entre outras.

Nesse sentido, o contato da Professora S, no seu primeiro dia de aula na 5ª série¹⁴, com a biblioteca escolar, segundo ela, deixou marcas muito positivas na sua história de leitura. Ela não relata a existência de um bibliotecário, mas enfatiza o fato de ter tido livre acesso aos livros e das visitas à biblioteca

¹⁴ A partir da implantação da Lei 11.274/06, a 5ª série corresponde ao 6º. ano do ensino fundamental.

sempre terem sido mediadas pela professora de língua portuguesa. Já a Professora COP teve uma experiência diferenciada em dois momentos de sua vida escolar. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental frequentou uma escola pública onde o acesso à biblioteca era incentivado e existia um professor readaptado¹⁵ que fazia as funções de bibliotecário. Desse período, a Professora COP lembra que era incentivada pela professora que desempenhava a função de bibliotecária para que lesse diferentes textos, inclusive com a indicação de bons livros e coleções infantis. Ao mudar de escola, a partir da 5ª série, relata que encontrou a biblioteca fechada e nunca teve acesso a esse espaço de forma efetiva na nova instituição. Isso ocorreu durante todo o restante de seu percurso escolar, na educação básica, o que a distanciou do espaço da biblioteca escolar.

Vale destacar que tanto a Professora S como a Professora COP tiveram experiências que consideram importantes para sua constituição de leitoras no espaço de mediação da biblioteca e elas declaram que isso foi um diferencial para as suas práticas de formadoras de sujeitos leitores.

Embora na realidade este tipo de ação dinâmica entre a biblioteca e o programa escolar vigente, por exemplo, por meio de atividades como hora do conto, dramatização e debates não aconteça comumente, temos de pensar em maneiras de aproximar aqueles que cuidam ou podem estimular o gosto e o acesso à leitura: bibliotecários e professores. As ações e os diálogos entre ambos podem, inclusive, contribuir para desmistificar o conceito de que um ambiente de leitura, como a biblioteca, é um local desinteressante e estático.

A mediação possível e necessária do professor e da escola

Para exercer o papel de mediador da aprendizagem e do gosto pela leitura um professor precisa do quê? A resposta a esta questão pode parecer bastante óbvia para muitos, porque é claro que ter nas mãos um material compatível com as expectativas e a faixa etária da turma seria uma condição

¹⁵ Professor readaptado é o integrante do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação que teve alteração em sua capacidade de trabalho, por modificação do estado de saúde física e/ou mental, comprovada mediante inspeção médica, de acordo com o que dispõe o Decreto nº 58.032/2012 e, por isso, passa a desempenhar outras funções que sejam compatíveis com sua capacidade física atual.

indispensável. Outros poderiam ainda afirmar que o uso de estratégias metodológicas interessantes e desafiadoras representaria uma condição fundamental para a função mediadora do professor. Acreditamos, porém, que haveria uma concordância geral de que o professor mediador teria antes de tudo de ser ele mesmo um leitor proficiente e assíduo. É certo que esse professor leitor pleno – que consegue organizar um ensino utilizando estratégias desafiadoras e eficazes e que ao mesmo tempo possui e seleciona material de leitura compatível com as necessidades de seu alunado, e que por isso estabelece a mediação entre o aluno e as práticas de cultura letrada – não é comum nas nossas escolas. Isso fica evidente quando a Pesquisadora L relata:

Já alfabetizada na segunda série, tive uma experiência de leitura que me afastou do ato de ler por muito tempo. A professora pediu para que eu lesse um texto na frente de todos, levantei-me e iniciei a leitura gaguejando, alguns minutos depois, fui interrompida: “para ler desse jeito nem devia ter começado”. Frente a risos e chacotas, fechei o livro e me recusei, durante anos, a ler. [...] Eu, na condição de leitora, não conhecia o texto, não tinha intimidade com o mesmo, não havia feito uma leitura silenciosa antes de ser testada em sala de aula. Justifica-se, então, o meu constrangimento e vacilo na oralização.

O tipo de leitura exigido pela professora nesse episódio foi o que Brandão e Micheletti (2008) definem como leitura instrumental – aquela em que o que vale é a pronúncia, a pontuação, a emissão de voz, sem considerar o papel de aprendiz de uma prática de leitura em voz alta que estava sendo exercido pela criança. Lembramos que essa atividade tem especificidades, comportamentos, procedimentos e estratégias que lhe são próprias e que precisam ser aprendidas, portanto, necessitam ser ensinadas. O papel de mediadora entre a criança que aprende e as práticas sociais de leitura, que deveria ter sido realizado pela professora, foi ignorado de forma radical, a ponto de marcar negativamente a história de leitura da Pesquisadora L.

Ao professor, quando assume o papel de mediação, cabe refletir sobre esse papel, como intermediário entre a criança e o livro. Para Magnani (1989, p. 94) “o professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo, alguém que estuda, que lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de

seus alunos”. Nesse sentido, o docente é um mediador do ato de ler, pois ao oferecer livros, com narrativas diferenciadas, deve analisar que obra seu aluno gostaria mais, aquela com que mais se identificaria e ao facilitar a escolha do livro pela criança pode auxiliá-la na ampliação de seus repertórios de interesses – pois é o docente o sujeito capaz de ajudar a traçar o perfil leitor de seus alunos.

Isabel Solé (1998, p. 18) vai além e complementa que “a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O leitor aprendiz [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”; e é a função do docente, como mediador de leitura, auxiliar o leitor principiante nesse processo.

Ao relatar sobre seu percurso de formação como leitora literária, a Professora S salienta o papel da escola e do professor como mediadores. Ela narra, como sendo um grande diferencial desse processo, o fato de que, na sua escola da 5ª série/6º. ano até o ensino médio, ela encontrou professoras que a “levavam na biblioteca e permitiam livre acesso aos livros” e que “conversavam na aula sobre os livros lidos”. A Professora S entende que essa vivência é que lhe permitiu – menina oriunda de uma família simples e de cultura pouco letrada – a “experiência fantástica” de se tornar uma leitora literária contumaz.

Situação diversa vivenciaram as Professoras ATP e COP. A primeira relata que, “na escola, eu lia o que era indicado e cobrado”, “ali eu nunca recebi um incentivo que fizesse diferença na minha formação para a prática da leitura”. A segunda diz: “não me lembro de nenhum professor que tenha sido mediador para a leitura”. Sobre suas leituras na escola, elas dizem que liam para serem avaliadas, faziam resumos e preenchiam fichas e resenhas que eram solicitadas e tinham o objetivo de comprovação de que a leitura havia sido realizada. Sobre isso, a Pesquisadora L conta:

Naquele momento, eu não conseguia perceber a importância do mediador no processo de letramento literário. Se ao menos o professor discutisse o que havíamos lido, já estaria contribuindo para minha autonomia enquanto leitora.

Segundo Souza (2009, p. 48),

Cabe à escola e ao educador colaborar para a formação de um leitor que não se caracteriza pela figura obediente e apática que preenche fichas, faz resumos de livros ou reproduz trechos de materiais escritos, porém por aquele leitor que, provocado e estimulado pelos textos que lê, engendra e constitui sentidos, dialoga com o escrito, com seu contexto, fazendo brotar e usando seus conhecimentos prévios.

Ainda que nem sempre exerçam plenamente a função de mediadores, a escola e o professor são fundamentais na formação do leitor e no papel de aproximação e imersão na cultura letrada. Afinal, a instituição escolar e os professores têm a atribuição e a função de ensinar a leitura e, portanto, aproximar o aluno de livros e de materiais de leitura.

Todos os depoimentos, tanto das professoras como das pesquisadoras, evidenciam que suas histórias de leitura e o papel desempenhado pelos mediadores que tiveram o privilégio de vivenciar foram fundamentais para direcionar suas práticas de “professoras que ensinavam a ler” e de “formadoras que ensinam professores a ensinar a ler”. Podemos perceber a importância disso nas palavras da Pesquisadora L, quando diz:

Hoje formo leitores e, mais, formo professores que vão formar crianças leitoras. Atualmente, com os alunos de Pedagogia, e principalmente com o pouco repertório cultural com que chegam ao segundo ano do curso, os deixo ler livremente, descobrir as histórias que estão nas bibliotecas escolares através do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) para depois começarmos com as discussões teóricas. Posso dizer que tenho repetido muito das práticas de meus familiares... Início a aula contando uma história, depois interrompo e só vou terminar no próximo encontro; mostro, assim como minha mãe, a capa de um livro e questiono sobre o que eles acham que vai tratar a história; conto histórias; leio em voz alta; ofereço oportunidades para que eles materializem o encontro entre texto e leitor. Enfim, posso dizer também que tenho formado leitores, pedagogos que levam um pouco de mim para a sala de aula em que atuam.

Ao discutir a natureza dos saberes docentes, Tardif (2014) os define como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36). A partir dos relatos que colhemos, podemos afirmar, com o citado autor, que os saberes experienciais são os que “[...] não provêm das instituições de formação e nem dos currículos” (p. 48), mas que orientam toda a prática profissional desses sujeitos.

Considerações finais

Iniciamos esse estudo a partir da concepção de que o professor mediador teria, antes de tudo, de ser ele mesmo um leitor literário envolvido com práticas sociais de leitura desse gênero. Baseados nisso, ouvimos professores e pesquisadores que possuem um reconhecimento profissional e social como leitores proficientes, para que pudéssemos identificar, em suas trajetórias pessoais, quais foram os espaços de mediação e os sujeitos que participaram de forma consequente dos seus processos de formação como leitores. Com essa intenção, procuramos analisar os diferentes espaços de mediação (família, biblioteca e escola) a fim de identificar como têm (ou não) cumprido esse papel e os efeitos que essas mediações, ou a ausência delas, trazem para o adulto leitor e para as suas práticas formadoras de novos sujeitos leitores.

Evidenciamos a ideia de dialogismo presente nas teorias de Vigotsky e Bakhtin, que, no nosso entender, não se restringe apenas às interlocuções que ocorrem no espaço escolar, mas assumindo essa noção como resultante de uma interação dialógica, com a amplitude que lhe é característica. Isso nos ajudou a entender o desenvolvimento da capacidade leitora que, apesar de ser singular em cada pessoa, ocorre sempre, de modo similar, no território das relações sociais.

Do encontro com professores e pesquisadores que atuam diretamente com a formação dos professores que têm a responsabilidade de ensinar a leitura desde as séries iniciais do ensino fundamental, identificamos percursos variados e múltiplos espaços e situações de mediação. O que ficou evidente é que todos eles identificam mediadores que contribuíram de forma definitiva em seu processo formativo, possibilitando o seu interesse real pela leitura literária. Para a maioria, não foi a instituição escolar e nem um professor o elemento definidor de suas experiências leitoras. Isso ocorreu fora da escola, em espaços domésticos ou em práticas sociais que faziam parte da cultura familiar. Apesar disso, é interessante destacar que, de acordo com os depoimentos colhidos junto a esses sujeitos, quando a família não foi definitiva para a formação do leitor – por não possuir uma cultura plenamente letrada –, a escola, o professor e a biblioteca foram decisivos para que isso ocorresse.

É possível concluir que se a escola de hoje recebe um alunado muitas vezes oriundo de espaços sociais onde a cultura letrada não é garantida, e, por consequência, o texto literário não é socializado de forma cotidiana, cada vez mais se faz necessária a ampliação dos espaços escolares, principalmente a sala de aula e a biblioteca, para que seja possível que mediadores (professores e bibliotecários) realizem a tarefa que lhes cabe na formação e constituição de leitores literários.

As pesquisadoras, ao se incluírem como sujeitos de pesquisa, puderam identificar o quanto suas práticas de formação atuais estão impregnadas das experiências vivenciadas nos seus processos formativos e como sujeitos de mediações, nem sempre intencionais, mas sempre consequentes.

Referências

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

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Orgs.) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o habito de leitura**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAROSSA BONDIA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19 Campinas: Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

CALDEIRA, P. da T. Biblioteca escolar e acervo de classe. In: CAMPELLO, B. S. et. al. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 51-53.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática . Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação**. 14ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MAGNANI, M. R. M. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

NÓBREGA, N. G. de. De livros e bibliotecas como memória do mundo: dinamização de acervos. In: GARCIA, E. G. **Biblioteca escolar: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998. p. 120-135.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

REVOREDO, M. **Mediadores de leitura: a participação da família na formação de leitores – um estudo de caso em Presidente Prudente/SP**. Presidente Prudente: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SCHWARCZ, L. M. **A longa viagem da biblioteca dos reis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SILVA, E. T. da. **Leitura & realidade brasileira**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed: 1998.

SOUZA, S. F. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora**. Presidente Prudente: UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2009. (Dissertação de Mestrado).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Obras escogidas**. Problemas de desarrollo de la psique. Colección Aprendizaje (Vol. 3). Madrid: Visor, 1995.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, 21(71), 21-44, 2000.

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

_____, & Luria, A. R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño**. San Sebastián de los Reyes, Madri: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

**FORMANDO LEITORES: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE
LEITURA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**EDUCATING READERS: REFLECTIONS ON THE PRACTICE OF READING AND
TEACHER'S MEDIATION IN ELEMENTARY EDUCATION**

Vânia Kelen Belão Vagula
UNESP-Presidente Prudente
vaniakbel@yahoo.com.br

Silvana Ferreira de Souza Balsan
UNESP-Presidente Prudente
silvana.educar@bol.com.br

Marta Campos de Quadros
PNPD/CAPES - UNESP-Presidente Prudente
radiocapelinha2@gmail.com

Resumo

Este texto debate a presença de estratégias de leitura como metodologia de ensino discutida e pesquisada no Brasil. Reflete e analisa sua presença nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais e Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC, que orientam o ensino de Língua Portuguesa no país. Objetiva constatar como tais documentos se referem a estratégias de leitura; identificar quais concepções de estratégia de leitura os pautam e em que medida apoiam a formação de docentes para o ensino de estratégias de compreensão leitora. Conclui que os documentos oficiais, embora citem estratégias, e mesmo o aporte teórico que lhes dão suporte, não orientam o educador a usá-las para melhorar sua prática de ensino.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Formação de leitores. Parâmetros Curriculares Nacionais. PNAIC.

Abstract

This paper debates the presence of reading strategies such as teaching methodology discussed and researched in Brazil. It reflects and analyzes its presence in official documents - PCNs and PNAIC's Portuguese Language Manuals – that guide the Portuguese language teaching in the country. Intend to verify if these documents refer the teaching strategies; identify the reading strategy conceptions ground them and the extend to which they support the teachers' education for teaching reading strategies. We concluded that those officials documents, although mentioning reading strategies, and even the theoretical framework that support them, do not guide the teacher to use reading strategies to improve their teaching practice.

Keywords: Teaching. Reading. Readers' Education. National Curriculum Parameters. PNAIC.

Iniciando nossa conversa...

O presente artigo visa discutir como alguns documentos oficiais do governo¹⁶ têm contribuído para a formação dos professores concernente ao ensino e aprendizagem de estratégias de compreensão leitora.

É nosso objetivo, ainda, verificar como os textos oficiais fazem referência às estratégias de leitura; identificar quais concepções de estratégia de leitura os pautam e analisar em que medida esses materiais se constituem potencialmente como apoio à formação de docentes para o ensino de estratégias de compreensão leitora.

O interesse no estudo sobre leitura tem se intensificado nos últimos anos no Brasil. Os resultados de avaliações externas como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) podem ser apontados como razões para a mobilização da atenção da sociedade relativamente a esse aspecto da educação escolar, porque expôs as dificuldades leitoras dos alunos matriculados nas escolas brasileiras, correlacionando-as à suposta ineficácia do ensino de leitura praticado em nosso país. Diferentes pontos de vista sobre

¹⁶ Sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) e os Cadernos de Língua Portuguesa do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (BRASIL, 2012).

a origem do problema têm sido explicitados e estão gerando debates quanto ao ensino de leitura nas instituições escolares do Brasil.

No âmbito da escola brasileira, a divulgação dos resultados de avaliações de larga escala realizadas no país, como a Prova Brasil elaborada pelo MEC (Ministério da Educação) e, mais especificamente, as organizadas pelos governos da esfera estadual, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), tem instigado intenso debate sobre a importância da leitura nesse ambiente. Entretanto, tais discussões, muitas vezes, concebem o ato de ler de forma limitada, reduzem os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem da leitura ao sucesso ou fracasso dos alunos em decodificar os textos.

Segundo Solé (1998), a escola ainda ensina a criança a ler de forma sequencial e hierárquica a partir da decodificação dos signos, os quais são apresentados progressivamente, das unidades mais simples até as mais complexas. Dito de outro modo, o leitor inicia a leitura pelas letras, depois lê palavras inteiras e, por fim, as frases, através da decifração em voz alta e da repetição.

As ausências e carências apresentadas pelos estudantes brasileiros resultam, de acordo com Barbosa (1994), Matencio (1994), Solé (1998) e Colomer e Camps (2002), da confusão entre ensino e aprendizado da leitura e o processo de alfabetização que existe já há muito tempo nas escolas brasileiras. Neste sentido, a alfabetização é vista como uma estratégia rudimentar de leitura na qual o sujeito “adquire o hábito de oralizar a língua escrita” (BARBOSA, 1994, p. 30), ou seja, “diante de um texto escrito, o alfabetizado adquire um mecanismo que lhe permite ‘falar’ o texto” (BARBOSA, 1994, p. 30).

A discussão aqui proposta visa contribuir para a qualificação docente e para que o professor possa consolidar efetivamente sua função de mediador no processo de aprendizagem da leitura do aluno. Em um primeiro momento, apresentamos as concepções de leitura e de estratégias que têm norteado pesquisas desenvolvidas no âmbito do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho” (CELLIJ) da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente, do qual

somos integrantes. No momento seguinte, focamos a forma como os documentos oficiais brasileiros abordam as estratégias de leitura.

Visando atender aos objetivos estabelecidos, a seguir faremos uma análise sobre como documentos oficiais brasileiros abordam estratégias de leitura enquanto possibilidades de ensino e formação do professor.

Os documentos legais brasileiros e o ensino da leitura

O que dizem os PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, aqui denominados PCN, são um documento que orienta os programas de ensino a serem desenvolvidos, consideradas as peculiaridades locais, pelas escolas de ensino básico em todo o território nacional. Publicado no ano de 1997 pelo então Ministério da Educação e do Desporto, esse documento foi distribuído para todas as escolas públicas brasileiras.

De acordo com Braga (2004), o Ministério da Educação, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), confeccionou o material com o objetivo de orientar os docentes nas questões relativas aos conteúdos a serem abordados e às práticas em sala de aula. A referida autora afirma que tanto a versão para o Ensino Fundamental, quanto aquela preparada para o Ensino Médio, não foram suficientemente debatidas entre as escolas, sindicatos e universidades, ainda que quando concluídos tenham sido enviadas a todas as instituições escolares públicas do país e, mais tarde, tenham sido disponibilizadas através do site oficial do Ministério da Educação, em versão digital, para eventual consulta e cópia.

Ainda de acordo com Braga (2004), os PCN foram oferecidos aos docentes das escolas públicas como um conjunto de orientações de caráter não-obrigatório, no qual o professor poderia apoiar o seu trabalho pedagógico.

Após a distribuição dos PCN às escolas do Brasil, o MEC desenvolveu junto aos inúmeros docentes do Ensino Fundamental do país um programa denominado “Parâmetros em Ação” com o objetivo de divulgar os princípios propostos no documento e discutir formas de efetivar as propostas apresentadas. Uma série de sugestões de implementação dos PCN nos

currículos escolares das redes municipais e estaduais de educação foi dirigida às escolas públicas de norte a sul do Brasil por equipes de formação constituídas por professores que receberam formação e repassaram para os demais colegas.

Quanto à fundamentação teórica para o ensino de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa concebem a leitura como um processo

no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1997, p. 53).

Os PCN trazem concepções pautadas nos estudos de Soares (2005). A autora afirma que ler é um “verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler” (SOARES, 2005, p. 30), ou seja, o verbo ler necessita de complementação e é a partir dela que se estabelece o objetivo a que se destina a leitura. Os diferentes gêneros e conteúdos que os sujeitos leitores escolhem implicarão distintas habilidades a serem desenvolvidas para cada tipo de leitura. Isso significa, então, que cada tipo de texto lido, cada estrutura que dá forma ao texto e cada gênero encontrado requer do leitor um esforço mental para determinar o que procurar neles, como procurar, para que procurar e como utilizar o que foi selecionado.

Os PCN, quanto à concepção de leitura, afirmam que ler é

uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como **seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1997, p. 53). [Grifo nosso]

As estratégias de leitura a serem empregadas pelo leitor, conforme proposto no documento, são (a) previsão ou antecipação, (b) inferência, (c) verificação e (d) seleção. Os PCN, no entanto, não apresentam referência alguma em relação a autores como Isabel Solé (1998), Mary Kato (1999) e Frank Smith (1999, 2003), que, contemporaneamente ao documento, vinham discutindo as relações entre as estratégias de leitura e o ensino da leitura na escola.

O documento cita na nota de rodapé 28 que “uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê” (BRASIL, 1997, p. 53). Na mesma nota esclarece o que está entendido como estratégias anteriormente referidas:

Estratégias de **seleção** possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de **antecipação** permitem supor o que ainda está por vir; de **inferência** permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de **verificação** tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. (BRASIL, 1997, p. 53) [grifo nosso]

Ao observarmos as menções feitas às estratégias de leitura ao longo do documento analisado, destacamos que num total de 144 folhas apenas as páginas 53, 54, 55, 57, 61, 106 e 135 as citam, afirmando a necessidade do oferecimento aos alunos de “inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam” (BRASIL, 1997, p. 55) e que é preciso que os estudantes se “antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado” (BRASIL, 1997, p. 55-56).

O documento cita as diferentes estratégias e ressalta a importância de os professores favorecerem o ensino das mesmas. Entretanto, não faz referência ou aprofunda as formas através das quais os educadores podem mediar ou orientar tal prática. Por tratar-se de um documento de referência, de orientação – são parâmetros – não trazem em seu texto o detalhamento das técnicas e instrumentos que permitiriam a implementação em sala de aula de atividades envolvendo o ensino das estratégias. Destacamos que, sem uma formação

inicial específica, os educadores com os quais temos pesquisado ou trabalhado a partir de projetos de extensão que buscam a formação continuada ou em serviço evidenciam a dificuldade em propor atividades que enfoquem as estratégias de leitura.

Na visão desses professores, partindo da finalidade atribuída aos PCN de orientar e apoiar o trabalho pedagógico dos docentes em sala de aula, destaca-se a relevância de que sejam acompanhados ou complementados pela proposição e descrição de atividades que abordem as estratégias de leitura, a partir de situações que contem o uso delas no ensino da leitura no âmbito escolar. Neste sentido, considerando o caráter dos PCN de documento de orientação e não de manual didático para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, observamos a ausência de referências ao longo do texto que possibilitem ao docente o acesso ao marco teórico ou aos autores que pautam as orientações, impedindo que os educadores possam, a partir destas, estudar e ampliar seus conhecimentos sobre as estratégias de leitura, a fim de transformarem suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que essa omissão das referências no documento que obstaculiza mudanças nas práticas pedagógicas acaba por impossibilitar um efetivo ensino da leitura e a conseqüente formação de leitores estratégicos e autônomos. Os PCN resultam, assim, num conjunto de orientações que, no ambiente escolar, não encontram eco nas práticas dos professores do Ensino Fundamental, em especial daqueles que não possuem uma formação específica na área de Língua Portuguesa, ampliando a distância entre os princípios estabelecidos pelos documentos legais e a ação docente em sala de aula.

O que dizem os Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC

Analisadas as orientações dos PCN sobre o ensino da leitura de estratégias, voltamos, como proposto, nosso olhar para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus Cadernos de Língua Portuguesa. O PNAIC, diferentemente dos PCN, é uma ação do governo federal e não um documento de referência. O Programa prevê parcerias com os governos estaduais e municipais, objetivando formar os professores para, assim, garantir

que todos os alunos sejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Foco específico de nossa atenção neste artigo, o material da área de língua portuguesa, que se destina a um curso de formação a ser ministrado a professores das redes municipais e estaduais, é composto por quatro cadernos introdutórios, oito cadernos para cada um dos três anos a serem trabalhados, além de oito cadernos para as salas multisseriadas que funcionam em escolas rurais denominados pelo Programa de “Educação do Campo”, totalizando trinta e seis cadernos. Os oito cadernos para cada ano ou para a educação do campo compõem unidades nas quais são abordados temas diferentes, sempre relacionados ao processo de alfabetização.

Sendo este um programa desenvolvido pelo governo federal ao qual aderiram quase todos os estados e municípios brasileiros, entendemos que seu conteúdo poderá exercer importante influência sobre o trabalho a ser desenvolvido por professores alfabetizadores nos próximos anos em âmbito nacional. Acreditamos que seu impacto sobre as práticas pedagógicas relativas ao ensino estratégico da leitura possa produzir resultados efetivos na aprendizagem da compreensão leitora por parte dos aprendizes.

No que se refere à perspectiva teórica que fundamenta os cadernos do PNAIC, ao tratar do trabalho com textos, Silva (2012), citando Bakhtin, menciona que a língua é compreendida como ação entre os sujeitos e que “os fenômenos linguísticos passam a ser entendidos como espaço de interação, no qual os sujeitos envolvidos participam ativamente, elaborando enunciados para atender a suas finalidades comunicativas” (SILVA, 2012, p. 7). Esse entendimento do que é texto fica ainda mais claro quando Dubeux e Silva (2012, p. 4) afirmam que ele “não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos”.

A concepção dialógica de texto que se origina nas discussões teóricas de Bakhtin apresenta o texto como desprovido de conteúdo unívoco determinado por quem o escreve. Ele se completa enquanto tal ao ser lido, num processo de construção de sentidos pelo leitor, processo este que envolve o registro escrito do autor e sua composição em estrutura específica a partir de determinadas intenções, bem como o universo interpretativo do leitor que

determinará as possibilidades de significação. Esta é a ideia presente no material do PNAIC ao trabalhar com as questões de língua e texto.

Tais princípios pressupõem que a leitura é concebida como um processo de construção de sentidos pelo leitor, o que é coerente com a concepção de leitura pressuposta por Solé (1998). Esta autora é a principal referência para abordagem do ensino de estratégias de leitura. Assim, recorrendo a Solé (1998), o material do PNAIC define estratégia como procedimento geral e complexo, que não se aplica a todas as situações da mesma maneira que é ensinada. Afirma que a contribuição para a formação seria o desenvolvimento nos alunos de uma mentalidade estratégica.

Na unidade 2, nos cadernos do ano 3 e de Educação do Campo, ao abordarem as dimensões da leitura, consideram o “desenvolvimento de estratégias” como uma delas. Neste contexto, Solé (1998) é citada para destacar o ensino de estratégias de leitura como uma metodologia produtiva para os alunos aprenderem a aprender e tornarem-se mais autônomos na leitura. Na unidade 4, ano 1, a autora é mencionada quando abordam a questão da leitura compartilhada, a qual está diretamente relacionada com o ensino de estratégias de leitura, pois implica que o leitor mais experiente (professor) e os menos experientes (alunos) compartilhem os sentidos que vão construindo para o texto e as formas como elaboraram tal compreensão, ampliando mutuamente o universo interpretativo do grupo e as possibilidades de uso de estratégias para construir sentidos.

Nos cadernos dos anos três e Educação do Campo, na Unidade 5, os organizadores dos Cadernos de Língua Portuguesa recorrem novamente a essa autora para definir estratégia e fundamentar a relevância de sistematização do seu ensino. Somente duas vezes os Cadernos citam outras autoras ao abordar as estratégias de leitura. Em uma dessas vezes, mencionam Brandão e Rosa (2010), na unidade 2, para tratar de assunto também destacado por Solé (1998): o trabalho com estratégias antes, durante e depois da leitura. Tendo em vista a relevância atribuída a esta autora e seu pensamento, para o desenvolvimento deste artigo, recorreremos à obra de Solé, que se constitui como base para a discussão teórica dessa temática no material de formação do PNAIC.

Segundo a autora, ensinar estratégias de leitura é “oferecer à criança as técnicas, os segredos utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos” (SOLÉ, 1998, p. 63). Esse ensino se faz num movimento que envolve o antes, o durante e o depois da leitura devendo compor um ciclo para que se possa garantir a formação de um leitor autônomo. Ela estrutura uma organização didática na qual algumas estratégias são utilizadas antes, outras durante, e outras após a leitura. Contudo, essas estratégias estão interligadas entre si e o momento de sua utilização pode ser alterado, podendo-se, inclusive, utilizar uma estratégia de cada vez ou várias ao mesmo tempo. A seguir, sintetizamos de forma relacional os momentos e as diferentes estratégias apontadas por Solé (1998).

MOMENTOS	ESTRATÉGIAS DE LEITURA
ANTES	Motivação: estimular e desafiar os alunos para a leitura.
	Estabelecer objetivos para a leitura.
	Revisão e atualização do conhecimento prévio: avaliar o que já se sabe e o que é preciso saber para a realização da leitura, oferecendo informações úteis.
	Estabelecer previsões sobre o texto: elaborar hipóteses com base nas pistas pré e extratextuais, a serem confirmadas ou refutadas durante a leitura.
	Formular perguntas, as quais podem ser elaboradas a partir das previsões.
DURANTE	Formular previsões sobre o que está sendo lido, a partir da interpretação que vai construindo sobre o texto.
	Formular perguntas sobre o que foi lido: autoquestionamento.
	Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, buscando soluções para problemas que persistirem.
	Resumir as ideias do texto.
DEPOIS	Elaborar a ideia principal: construção do que é o principal no texto, relacionando seu conteúdo ao tema.

	<p>Elaboração de resumo: relaciona-se a elaboração da ideia principal, implicando estabelecer o tema, a ideia principal e as secundárias para elaboração de outro texto, preservando o significado do texto que o precede.</p>
	<p>Formular e responder perguntas pertinentes (para si mesmo e para os outros), em coerência ao(s) objetivo(s) da leitura.</p>

Ao mencionar que este ensino corresponde ao professor compartilhar com os alunos os segredos de seus processos de leitura, a autora está se referindo à metacognição, que consiste em pensar sobre o próprio processo do pensamento. Isso também se revela quando a autora afirma que o professor precisa tornar conscientes os processos que usa de maneira inconsciente, para que o aluno possa também (re)conhecer como utilizar tais estratégias e ir assumindo progressivamente o controle sobre o processo da compreensão leitora. Neste caso, o educador, como leitor mais experiente, tem o papel de mediador dos processos que compõem a leitura junto aos seus estudantes, revelando-lhes seus pensamentos antes, durante e após o ato de ler.

Bases para a formação de professores para o ensino de leitura e de estratégias de leitura no PNAIC

A relevância das estratégias de leitura na formação dos alunos é mencionada já no caderno de apresentação do Programa:

é importante que o planejamento didático possibilite [...] situações de leitura compartilhada em que os meninos e meninas possam **desenvolver** estratégias de compreensão de textos [...] Aos oito anos de idade as crianças precisam, portanto, ter [...] o domínio de estratégias de compreensão e produção de textos escritos (BRASIL, 2012a, p. 7-8). [grifo nosso]

As oito unidades possuem um caderno para cada um dos três primeiros anos e um para as salas multisseriadas, o qual é chamado de educação do campo. Cada um dos cadernos é organizado da seguinte forma:

- 1- Seção “Iniciando a Conversa”, na qual são apresentados os objetivos da unidade, os quais não se diferenciam muito de um caderno para outro.
- 2- Seção “Aprofundando o Tema”, a qual traz textos de fundamentação teórica sobre o tema da unidade, que contemplam também relatos comentados de experiências realizadas por algumas professoras.
- 3- Seção “Compartilhando”, a qual, na maioria das unidades, apresenta relatos de professoras sobre os trabalhos desenvolvidos em suas salas de aula ou sugestões de práticas.
- 4- Seção “Aprendendo mais”, que traz as sugestões comentadas de leitura para aprofundamento teórico e sugestões de atividades para os encontros de formação.

De acordo com os cadernos do PNAIC, os direitos de aprendizagem elaborados a partir da LDB de 1996 orientam o planejamento, as práticas de ensino e de avaliação para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre os direitos de aprendizagem de leitura, encontram-se:

- 1- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.
- 2- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.
- 3- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
- 4- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- 5- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
- 6- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
- 7- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia [...] (BRASIL, 2012b, p. 31).

Os direitos de aprendizagem não são apresentados com numeração, mas aqui ela foi acrescentada para facilitar a discussão sobre os mesmos. Na redação destes (1, 3 e 4), encontra-se menção a algumas estratégias de leitura mencionadas por Solé (1998) como “previsão” (antecipar sentidos), “ativar conhecimentos prévios” e realizar “inferência”. Nos outros direitos aqui transcritos (2, 5, 6 e 7), estão presentes algumas habilidades para o uso de

estratégias, como estabelecer relações entre textos e partes de textos ou apreender o tema. Isto revela que algumas estratégias de leitura e habilidades necessárias para a aprendizagem de estratégias estarão norteando a realização do trabalho com leitura. Desta forma, a compreensão por parte dos professores sobre este aspecto do ensino é um dos aspectos para o sucesso da formação docente e, conseqüentemente, dos alunos, de acordo com as pretensões deste programa.

Na unidade 1, há referência às estratégias de leitura apenas no caderno do ano 3, recorrendo ao mesmo trecho do Caderno de Apresentação. Já na unidade 2, o termo “estratégias de leitura” aparece em todos os cadernos. O do ano 3 e o de Educação do Campo afirma que, “no eixo da leitura, três dimensões interligadas precisam ser enfatizadas: a dimensão sociodiscursiva; o **desenvolvimento** de estratégias de leitura; e o domínio dos conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2012c, p. 15 e BRASIL, 2012d, p. 24). [Grifo nosso]. A unidade 3 cita as estratégias de leitura uma ou duas vezes em cada caderno, mas não traz qualquer definição ou orientação neste sentido, são apenas breves referências.

Ainda considerando a análise que realizamos, o caderno do ano um, em sua unidade 4, apenas cita as estratégias de leitura, ao tratar da leitura compartilhada. Na unidade 5, a definição do termo “estratégia”, bem como a menção a algumas dessas estratégias, são feitas ao comentar-se a experiência de algumas professoras no trabalho com diversidade de gêneros textuais. O caderno de “Educação do Campo” é o único desta unidade que apresenta uma sugestão de situação didática que envolve o ensino das estratégias a partir dos direitos de aprendizagem de leitura, mas sem mencionar este termo. Nos cadernos da unidade 6, as estratégias de leitura são mencionadas uma vez no material do ano um e três vezes no do ano dois, quando os organizadores discorrem sobre a necessidade de os alunos vivenciarem o uso de estratégias de leitura no trabalho com textos. O autor do material afirma que a educadora estava usando ou possibilitando aos educandos o uso dessas estratégias através de alguns exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ainda conforme nossa análise, na unidade 7, a presença do termo “estratégias de leitura” é mais frequente, sendo mencionado mais de uma vez em todos os cadernos. Nesta unidade, são citadas algumas estratégias que

teriam sido utilizadas pelas professoras cujo trabalho é relatado ou que poderiam ser utilizadas. Na unidade 8, não é abordada, ao menos não diretamente, a questão das estratégias de leitura.

Consultando os diferentes cadernos que compõem as oito unidades, identificamos que o termo “estratégia” é amplamente utilizado no material. Na maioria das vezes não está relacionado à sistematização do ensino e da aprendizagem de estratégias de leitura. Vimos que o vocábulo “estratégia” ora refere-se a procedimentos didáticos do professor para o trabalho com diferentes aspectos da aprendizagem, ora a recursos discursivos utilizados pelos autores em seus textos, ora às estratégias de leitura. O fato de o mesmo termo ser utilizado tão constantemente, sem que se faça uma diferenciação entre seus usos e sem que se tenha um aprofundamento sobre os assuntos tratados, pode ser fator que prejudique a compreensão do leitor. Ele precisaria recorrer a seus conhecimentos prévios (sendo que não se sabe se possui ou não conhecimentos prévios sobre o tema em questão e segundo o referencial teórico adotado) para identificar, diferenciar e compreender melhor o conteúdo dos textos, de modo a promover qualidade na formação.

Sete unidades mencionam as estratégias de leitura, sendo que apenas a unidade 8 não faz referência a elas. Contudo, mesmo quando se refere às estratégias de leitura, nem sempre trata do ensino destas, ou pelo menos não da sistematização do ensino das mesmas. Discute sua relevância, apresenta obras e situações em que foram ou poderiam ter sido utilizadas e apresenta alguns princípios que norteiam seu ensino, mas não apresentam elementos suficientes da teoria elaborada por Solé (1998), para que o professor possa construir seus caminhos.

Embora o material recorra a uma citação de Solé (1998), na qual a autora afirma que as estratégias envolvem o cognitivo e o metacognitivo, não é feita, ao longo do material de formação, qualquer definição ou exploração destes termos, constituindo-se como mais um espaço a ser preenchido pelo conhecimento prévio do professor em processo de formação, ou mais um elemento para o qual deverá buscar complementação para que possa obter melhor compreensão sobre o que vem sendo proposto neste material.

Destacamos aqui, contudo, o termo “desenvolver”, que precede “estratégias” ao longo de todo o material, conforme os exemplos citados a seguir:

É importante que os alunos leiam vários contos de fada [...] desenvolvam o gosto pela leitura, **desenvolvam** estratégias de compreensão de textos (BRASIL, 2012f, p. 23).

Uma mesma criança precisa refletir sobre a escrita sob diferentes aspectos e **desenvolver** estratégias de leitura [...] As crianças, nessas situações, além de se familiarizarem com o universo da literatura e **desenvolverem** estratégias de leitura [...] (BRASIL, 2012g, p. 08 e 12).

As atividades não são suficientes ou adequadas, pois não auxiliam no **desenvolvimento** das estratégias de atribuição de sentido aos textos (BRASIL, 2012h, p. 21). [Grifos nossos]

Nas citações acima aparece a expressão “atribuição de sentidos” referindo-se ao processo de compreensão textual, ao invés de “construção de sentidos”, expressão que se ajusta melhor aos conceitos da teoria de Bakhtin, referida pelos organizadores. A utilização do termo “desenvolvimento” também se contrapõe ao que é apresentado no caderno do ano 1, unidade 5, onde recorrem a Solé (1998) para afirmar que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas aos alunos e não criadas por eles. O material destaca ainda, na citação desta autora, assim como faz ao discutir o ensino de diversos outros conteúdos, que é função da escola ensinar as estratégias de leitura aos alunos, não sendo adequado deixar o seu aprendizado sob a responsabilidade deles, pois, desta forma, não se garante que tal aprendizagem realmente ocorra. “Portanto, cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos” (BRASIL, 2012e, p. 8). Mais adiante, no mesmo texto, lemos ainda que,

se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem,

nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem (SOLÉ, 1998, p. 70, *apud* BRASIL, 2012e, p. 18 e 19).

Nota-se, ainda, que nem todas as estratégias mencionadas por esta autora são abordadas no material do PNAIC, e que algumas estratégias apresentadas não compõem o rol daquelas elencadas por Solé (1998), conforme destacado no trecho a seguir: “Diferentes estratégias de leitura estavam sendo contempladas (**localização de informações**, elaboração de inferência, **estabelecimento de relações de intertextualidade**)” (BRASIL, 2012f, p. 19). [Grifo nosso]

Coerentemente com os direitos de aprendizagem já referidos e adotados pelo material, dentre as estratégias elencadas por Solé (1998), as mais mencionadas nos Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC são: “Revisar e Ativar conhecimentos prévios” e “Previsão” (a qual é nomeada como “antecipar sentidos”), que aparecem na Unidade 6, Ano 1, página 37; e “Inferência” citada na Unidade 5, ano 1 e 3, página 10, entre outras.

A estratégia de “Formular perguntas” também é mencionada, mas com sentido diverso daquele utilizado por Solé (1998):

Apresentar a capa do livro *Bicho Papão para gente pequena, Bicho Papão para gente grande* e explorar algumas estratégias de leitura (Conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática tratada no livro; Levantamento de hipóteses da história a ser lida; perguntas sobre elementos presentes na capa do livro autor, editora, ilustrador, título ... (BRASIL, 2012i, p. 45)

Neste trecho, o material refere-se apenas ao levantamento dos “Conhecimentos prévios” dos alunos, mas não a sua atualização. Não fica claro se o “Levantamento de hipóteses” seria o mesmo que estabelecer previsões. Se está se referindo a estratégias de leitura e menciona perguntas, estabelece-se relação com a estratégia de elaborar perguntas, apresentada pela autora Isabel Solé. Contudo, o fato de o professor fazer perguntas sobre autor, ilustrador, editora, antes da leitura, é uma maneira positiva de explorar o livro previamente, mas não significa que se está praticando o ensino da estratégia de “Formular perguntas” ou de “Formular e responder perguntas”.

Ainda é possível inferir pelo contexto, outras estratégias, embora ou não se utilize a mesma nomenclatura ou o termo é coincidente com o de Solé, mas utilizado em um contexto que não se refere diretamente às estratégias de leitura. Assim é possível afirmar que é proposta a estratégia de “Elaboração de Resumo”, bem como a de “Elaborar ideia principal”, embora os organizadores do material não trabalhem com a diferenciação entre ideia principal e tema, conforme propõe Solé (1998).

A estratégia “inferência” é considerada no material do PNAIC como condição imprescindível ao leitor, a qual consistiria em relacionar seus conhecimentos prévios com as dicas do texto. No caderno do ano 3, unidade 5, é apresentada para responder às questões do livro intitulado *Você sabia?*. Contudo, não entra em maiores detalhes sobre como ensinar essa e outras estratégias em diferentes situações e com diferentes materiais de estudo. Por outro lado, a estratégia de inferência vai muito além do que conseguir responder uma adivinha.

Entendemos que, embora seja positivo o fato de propor o ensino de estratégias de leitura e apresentar autora que discute o assunto com propriedade, fica clara a descontinuidade ao abordar a questão, já que não está presente em todos os anos e que, no único em que está inserida em uma situação prática, dentro deste material não há elementos teóricos suficientes nos cadernos para fundamentar uma prática docente no que se refere ao ensino das estratégias de leitura, tornando-se imperativo para o professor buscar os conhecimentos por conta própria, embora a partir das referências apresentadas em diferentes unidades, especialmente a de Solé (1998). Ainda que o educador esteja sendo conscientizado sobre a relevância das estratégias de leitura para a formação do leitor, que conheça brevemente algumas delas, e tenha acesso a referencial teórico para conhecer mais a respeito, apenas isso não garante a realização de um trabalho efetivo de ensino de estratégias de leitura, pois o docente não estará sendo realmente preparado para desenvolver, em sua sala de aula, situações de ensino dessas estratégias de acordo com o que propõe a autora citada.

Algumas considerações finais

Os documentos aqui analisados – PCNs e cadernos do PNAIC – recorrem a Isabel Solé (1998) para tratar do ensino de estratégias de compreensão leitora. Contudo, ambos citam apenas algumas das estratégias mencionadas pela autora, sendo que os cadernos do PNAIC não definem todas as citadas. Certo é que materiais de formação como estes não intentam detalhar todos os aspectos os quais apresentam e propõem. Percebemos que, assim como outros materiais de formação que compõem outros programas já desenvolvidos ou em andamento, apresentam brevemente o que constituiria um norte para o trabalho docente, bem como parte do pressuposto que as nomenclaturas e conceitos abordados já sejam de conhecimento do professor e não precisam ser discutidos. Compreende-se essa característica de tais materiais e que, até por uma questão de não avolumar demais os materiais de estudo, muito do conteúdo abordado não seja trabalhado mais profundamente. Por outro lado, isso pode gerar problemas na compreensão das propostas para o trabalho docente, prejudicando mesmo os objetivos e o atendimento dos resultados que se almejam.

Ainda que o material do PNAIC não tenha aprofundado a questão do ensino de estratégias de leitura, uma vez que apontam-nas como possuindo destacada relevância ao ensino da leitura no ciclo de alfabetização, seria conveniente ao menos propor a obra de Solé como sugestão de leitura complementar – como são sugeridos inúmeros outros materiais ao longo das diferentes unidades dos cadernos do PNAIC, por exemplo –, pois assim os professores poderiam ter a oportunidade de estudá-la e discuti-la em seus encontros de formação.

Neste contexto vislumbramos a sistematização do ensino de estratégias de leitura como um ponto a ser explorado com os professores para melhorar a qualidade do trabalho com ensino de leitura. Nesse sentido, vale ressaltar o papel que podem vir a desempenhar as universidades, os gestores escolares, no processo de formação do PNAIC ou de outros programas que os governos venham a desenvolver posteriormente.

Nossas reflexões visam “questionar a crença de que, quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo” (SOLÉ, 1996, p. 47). Entendemos que a compreensão, de acordo com Koch e Elias (2006), ocorre a partir da interação do estudante com o texto, e deste modo ele constrói significados,

considerando não só as informações explícitas, como também as implícitas, de forma ativa e singular, por meio de seus conhecimentos e das relações que estabelece com o mundo. Assim, o ato de ler constitui-se como um processo no qual o leitor terá que decodificar o texto e também compreender o material escrito através de diferentes estratégias de leitura que o auxiliam a atribuir sentido e compreender o documento.

Nos últimos anos, iniciou-se no Brasil uma discussão profícua em relação à leitura, visando debater o desajuste entre esta e compreensão. No âmbito das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo CELLIJ, debates sobre a leitura também têm sido promovidos, bem como sobre o desenvolvimento da compreensão leitora a partir da metodologia de estratégias de leitura conforme Solé (1998), Harvey; Goudvis (2007); Girotto; Souza (2010); e Santos; Souza (2011).

O objetivo das investigações efetivadas pelos integrantes do Centro é, entre outros, estudar as possibilidades de ensinar a compreensão leitora por meio de práticas escolares de leitura. Entretanto, para que isso aconteça, faz-se necessário que os docentes possam experimentar e articular novas práticas a partir de uma concepção de leitura que se pautem em modos de ensinar para a compreensão do texto por meio das estratégias de leitura.

A leitura, no contexto dos estudos produzidos pelo CELLIJ, é concebida como um processo que envolve compreensão, por isso requer atividades específicas, que sejam intencionalmente pensadas e elaboradas pelo mediador/professor para que o aluno possa aprender como um leitor se relaciona com o texto e como o compreende. Neste sentido, compartilhamos com Colomer (2001) a ideia de que a leitura é um ato interpretativo, que “consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do leitor” (COLOMER, 2001, p. 127).

Em outras palavras, devemos refletir sobre como ensinar a leitura, uma vez que ela não é apenas de uma questão cognitiva e de decodificação do escrito, mas o resultado de uma elaboração complexa que requer o uso de estratégias específicas que devem ser ensinadas às crianças. Assim sendo, reafirmamos que,

para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Pautadas pelos aportes teóricos de Solé (1998), entendemos as estratégias de leitura como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). A autora ainda argumenta que as estratégias devem ser trabalhadas em três momentos: “antes”, “durante” e “depois” da leitura.

Uma estratégia de leitura, então, é o emprego de esquemas ou procedimentos realizados pelo leitor visando obter e avaliar uma informação contida no texto e dela servir-se, permitindo ainda que ele planeje sua tarefa geral de leitura, considerando sua motivação e disponibilidade diante dela (SOLÉ, 1998). Procedimentos esses que, segundo Solé (1998, p. 73), “facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos”.

Neste sentido, o ato de ler envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto; implica o estabelecimento de uma meta, uma finalidade para guiá-lo, pois, ao oferecer objetivos específicos de leitura ao aluno, o professor permitirá que ele reflita o “para que” e o “por que” ler um texto. Neste sentido, possibilita que o estudante se situe perante o documento porque ele compreenderá que pode ler para atingir diferentes necessidades, pois “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Destacamos alguns destes objetivos, tais como: (1) preencher um momento de lazer e desfrutar; (2) ler para procurar uma informação; (3) seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, como cozinhar ou conhecer as regras de um jogo; (4) informar-se sobre um determinado fato; (5) confirmar ou refutar um conhecimento prévio levantado;

(6) aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, dentre outros.

A leitura, entendida a partir de uma concepção dialógica, é um processo de construção de significados, cuja análise do leitor se constitui como um elemento primordial nesse construir. Dito de outra forma, o texto trava um diálogo com o leitor, que lhe atribui vida por intermédio de seus conhecimentos e das relações com o mundo em que vive. Assim sendo, é o “leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor” (SOLEÉ, 1998, p. 22).

Neste sentido, apontamos que o trabalho efetivo com a proposta metodológica elaborada por Solé pode ser uma alternativa para a formação dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes. Contudo, é necessário que os docentes conheçam efetivamente as ideias da autora, os princípios teóricos que a orientam e, assim, possam contribuir para que seus alunos recorram às estratégias sugeridas por Solé (1998) nos diferentes momentos que envolvem o ato de ler – antes, durante e depois da leitura – e recebam, assim, a constante intervenção do professor para auxiliá-los a avançarem em suas aprendizagens sobre texto e leitura.

Referências

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BRAGA, Ialê Falleiros. **Os PCN e a formação escolar do novo homem: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In.: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisco; COSSON, Rildo (orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento e organização da rotina a alfabetização: ano 3: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 1 / unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a educação e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02: unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: educação no campo: respeito aos diferentes percursos de vida: caderno do campo : unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROWN, Allan. **Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms**. In: WEINERT, Franz; KLUWE, Rainer (Eds.).

Metacognition, motivation, and understanding. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

COLOMER, Teresa. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento. Por que ensinar gêneros textuais na escola. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2 / unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.**

FLAVELL, John; MILLER, Patricia; MILLER, Scott. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HAMPTON, S.; RESNICK, L. B. **Reading and writing with understanding: comprehension in fourth and fifth grades**. USA, IRA, 2008.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement**. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007.

ISRAEL, S. E. **Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction**. International Reading Association, 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS; Vanda M. **Ler e compreender — os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

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

MATENCIOS, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

OWOCKI, F. **Comprehension – Strategic Instruction for K-3 Students**. USA: IRA, 2003.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Leila Nascimento da. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: Diversidade e progressão escolar andando juntas. ano 3 / unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.): **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

LEITURA, ESTUDANTES DE LICENCIATURA E INDICADORES SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAIS: DADOS PRELIMINARES DE UMA PESQUISA¹⁷

READING, UNDERGRADUATING STUDENTS AND SOCIO-ECONOMIC-CULTURAL PROFILE: PRELIMINARY DATA OF A RESEARCH

Maria Amélia Dalvi¹⁸

Universidade Federal do Espírito Santo
maria.dalvi@ufes.br

Ana Karen Costa Batista¹⁹

Universidade Federal do Espírito Santo
anakarencb@gmail.com

Tallita Braga Plaster²⁰

Universidade Federal do Espírito Santo
tallitabragaplaster@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”. O PROCAD dedica-se, especificamente, à leitura de estudantes iniciantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia; e é desenvolvido, solidariamente, pela Universidade Federal do Espírito Santo, pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e pela Universidade de Passo Fundo. Na sequência, o artigo apresenta, em linhas gerais: a) o principal instrumento de produção de dados da pesquisa; e b) os primeiros dados tabulados, justamente aqueles relativos a um possível perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia das instituições parceiras. A publicação destes dados atende ao cronograma do projeto de pesquisa e subsidia o entrecruzamento entre esses

¹⁷ Este trabalho foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), com início em 2014.

¹⁸ Licenciada em Letras e doutora em Educação, é professora de cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Federal do Espírito Santo.

¹⁹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo e bolsista de Iniciação Científica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

²⁰ Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo e bolsista de Iniciação Científica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

dados e os dados especificamente relacionados à leitura, para as reflexões em curso do grupo responsável pelo projeto.

Palavras-chave: Leitura. Perfil sócio-econômico-cultural. Licenciatura. Formação docente.

ABSTRACT

This article presents the Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) entitled “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”. The PROCAD dedicates specifically to the reading of students who are new to the degree programs in Literature and Pedagogy; And is developed jointly by Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho and by Universidade de Passo Fundo. In the following, the article presents, in general lines: a) the main instrument of data production of the research; And b) the first tabulated data, precisely those related to students in Literature and Pedagogy degree programs and their socio-economic-cultural profile, in the institutions that are focalized. The publication of these data meets the schedule of the research project and subsidizes the interweaving between this data and the data specifically related to reading, for the ongoing responsible group reflections.

Keywords: Reading. Socio-economic-cultural profile. Teaching training. Undergraduate course.

Considerações iniciais

Este artigo apresenta o “Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD)” intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, desenvolvido de modo solidário pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Na discussão do programa, apresenta seu objetivo oficial declarado pela agência de fomento e sua forma de funcionamento, recupera os compromissos firmados por meio do projeto submetido originalmente e apresenta as principais dificuldades sentidas pelas equipes envolvidas até o momento.

Na sequência, o artigo apresenta e discute rapidamente o principal instrumento de produção de dados da pesquisa (a saber, um questionário padrão, formulado pelo conjunto das instituições parceiras e com perguntas abertas e fechadas, aplicado aos estudantes iniciantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia das instituições parceiras); e os primeiros dados tabulados, justamente aqueles relativos a um possível perfil sócio-econômico-cultural dos

estudantes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia das instituições parceiras.

Os indicadores de um possível perfil sócio-econômico-cultural dos estudantes, evidentemente, não são tomados como dados absolutos e que ensejariam uma relação imediata e transparente com as práticas de leitura e nem com os espaços, materialidades e contextos de formação docente inicial nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia – são tão-somente um corpo a mais de dados com os quais lidamos na consecução de nossos objetivos com o PROCAD. Contudo, em face da fundamentação teórico-metodológica inspirada por autores de distintas tradições sócio-históricas e histórico-culturais (a saber, Círculo de Bakhtin, Escola de Vigotski, Nova História Cultural), entendemos que as informações relativas às condições de vida dos sujeitos pesquisados são inarredáveis das outras considerações que venhamos a fazer sobre suas experiências e práticas como leitores em processo inicial de formação universitária.

A publicação destes dados atende ao cronograma do projeto de pesquisa, tal como aprovado pela instituição financiadora, e subsidia o entrecruzamento entre esses dados e os dados especificamente relacionados à leitura (ainda em processo de tabulamento), para as reflexões em curso do grupo responsável pelo projeto e para a viabilização de diálogos com outros estudiosos das questões que temos em foco, ainda durante o desenvolvimento do processo de pesquisa.

1. O PROCAD “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”

O PROCAD, como política pública relacionada à pós-graduação *stricto sensu*, conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); no âmbito da Capes e do edital que o regulamenta, tem como objetivo oficial declarado:

Promover a formação de recursos humanos de alto nível, nas diversas áreas do conhecimento, através de projetos conjuntos de pesquisa de média duração. Intensificar, também, o intercâmbio

científico no país, por intermédio do envolvimento de equipes acadêmicas de diversas instituições de ensino superior e de pesquisa brasileiras, criando condições para a elevação geral da qualidade do ensino superior e da pós-graduação. (Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/procad> >. Acesso em 08 mai. 2016).

No caso específico do projeto “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente”, tratou-se de uma cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Educação do *campus* Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (que conta com nota 5, relativa ao triênio 2010-2012, na avaliação geral de Programas de Pós-Graduação da Capes, e foi a sede do projeto e que estabeleceu a coordenação geral), o Programa de Pós-Graduação em Educação do *campus* Presidente Prudente da mesma instituição, o Programa de Pós-Graduação em Letras e o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e, enfim, o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (que contam todos com notas 4, relativas ao triênio 2010-2012, na avaliação geral de Programas de Pós-Graduação da Capes). Ou seja: a ideia é de que, em diálogo com a instituição e programa sede e pela cooperação solidária, os Programas parceiros condições de elevar sua qualidade, pela consolidação de suas equipes.

O funcionamento do PROCAD, de acordo com a Capes, é o seguinte:

Os projetos serão apoiados por meio do financiamento de missões de estudo, missões de docência e pesquisa e estágio pós-doutoral. As missões devem ser planejadas de modo a assegurar a implementação das ações necessárias, destinadas a facilitar e possibilitar a interação entre as equipes, consolidando, desse modo, as redes de cooperação. (Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/procad> >. Acesso em 08 mai. 2016).

O calendário oficial de efetivação do projeto intitulado “Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente” é de 2014 a 2018, embora, de fato, só tenha se iniciado em 2015, haja vista a demora, por parte da Capes, para a assinatura do termo de outorga e para a liberação dos recursos previstos para o início do projeto. No entanto, as atividades descritas na página da Capes como inerentes ao funcionamento do PROCAD estão ocorrendo, mesmo antes da outorga e liberação de recursos

oficiais, com custeio por parte dos próprios pesquisadores e/ou de suas instituições de trabalho.

1.1 Recuperação do projeto de autoria coletiva submetido à Capes

Recuperamos, nas linhas abaixo, o projeto escrito coletivamente pelas coordenadoras geral (Cyntia Graziella Giroto – UNESP Marília) e locais (Fabiane Verardi Burlamaque – UPF; Maria Amélia Dalvi – UFES; e Renata Junqueira de Souza – UNESP Presidente Prudente) e submetido originalmente, em 2013, à Capes, a fim de contextualizarmos o projeto macro e os dados preliminares que apresentamos neste artigo (PROJETO, 2013).

De acordo com o projeto coletivo, trata-se de uma pesquisa de natureza interdisciplinar (Educação e Letras), com duração prevista de 48 meses, cuja temático estruturante é a leitura na formação docente nas licenciaturas em Letras e Pedagogia. As concepções de leitura agenciadas nas diferentes instituições cooperadas são vincadas por concepções, noções e contribuições de autores díspares, todas elas atravessadas pela noção de leitura como atividade situada cultural, histórica, política e socialmente. A saber, o projeto macro, em face das especificidades de cada equipe local, articula, principalmente:

a) os Estudos da Cultura Escrita, da Cultura Material e da Cultura Escolar, bem como os estudos da História do Livro e da Leitura e da Sociologia da Leitura, vincados pela História Cultural, pelo indiciarismo e por seus leitores críticos;

b) a Psicologia Sócio-Histórica, a partir das contribuições e desdobramentos do pensamento de Lev Vigotski e seus críticos e continuadores, e os Estudos Enunciativo-Discursivos e a Filosofia da Linguagem, inaugurados pelas contribuições do Círculo de Mikhail Bakhtin e seus leitores críticos; e

c) a Fenomenologia da Percepção, consignada pelas contribuições da Estética da Recepção, da Teoria do Efeito Estético e seus leitores críticos. Essa riqueza de pontos de vista e perspectivas, certamente, tem a vantagem

de movimentar os debates e de ensejar respostas menos óbvias às grandes questões de investigação.

Frente às possibilidades e desafios postos pelos contextos de atuação das equipes integradas em seus respectivos lócus de atuação, o PROCAD proposto em 2013 e aprovado em 2014 tem como objetivo principal atender a pelo menos duas das demandas postas pela Capes para os Programas de Pós-Graduação (PPG) no País nos próximos quadriênio: a) dedicarem-se à quantificação e qualificação das contribuições à Educação Básica, seja em nível local, regional ou nacional; e b) realizarem projetos interdisciplinares que contribuam para o avanço e divulgação do conhecimento acadêmico-científico em áreas de relevância social, como é o caso da leitura e da formação docente.

A partir da ação cooperada e solidária, o PROCAD de que as autoras participam teve como objetivo, ainda de acordo com o projeto submetido e aprovado: a) estimular a interação científico-acadêmica de modo a constituir redes permanentes de cooperação, a partir da mobilidade de docentes e discentes de graduação e pós-graduação, com foco nos desafios postos pela educação básica e pela interdisciplinaridade; e b) consolidar os PPG's envolvidos, que ainda não atingiram notas 4 ou 5, na avaliação da Capes, e/ou ainda não implementaram ou formaram suas primeiras turmas de doutorado e ajudá-los a qualificar os cursos de graduação com que se relacionam.

De acordo com o projeto geral submetido à Capes, cumprindo esses dois objetivos, espera-se, como desdobramentos: a) a criação ou consolidação de novas linhas de pesquisa dentro dos PPG's participantes da cooperação, que priorizem a leitura e a formação docente, contribuindo, a médio prazo, para a melhoria da educação básica e, subsidiariamente, do ensino superior; b) o avanço do equilíbrio regional da pós-graduação brasileira, em especial atentando a programas que, embora situados em regiões privilegiadas do país pelo grande número de PPG's em áreas correlatas, não usufruem das mesmas condições de trabalho e ação e nem a mesma projeção e visibilidade de grandes programas, de projeção internacional; c) a ampliação e diversificação da formação de licenciandos, mestres e doutores, inserindo-os em grupos de pesquisa já instituídos com projetos de robustez intelectual e acadêmica e, portanto, com alto fator de impacto; d) o fomento e disseminação da produção

científico-acadêmica, a partir da proposição de dossiês em periódicos, da organização de livros, da publicação de obras autorais e de anais de eventos vinculados ao projeto. Ou seja, vê-se que o PROCAD, para além do objetivo temático imediato, apresenta, ao menos do ponto de vista discursivo, amplas possibilidades e desdobramentos com impactos sociais significativos.

1.2 Problemas e dificuldades na execução do projeto até o presente

Apesar de o PROCAD apresentar, ao menos do ponto de vista discursivo, amplas possibilidades e desdobramentos com impactos sociais significativos em âmbito local e nacional, as pesquisadoras que coordenam o projeto e as equipes institucionais se depararam com problemas bastante difíceis na implementação do projeto. Entre eles, por exemplo, o já mencionado atraso na assinatura dos termos de outorga; o atraso de muitos meses na liberação da contratação inicial de bolsistas de Iniciação Científica e de bolsistas de pós-doutoramento; o atraso de cerca de um ano na liberação da primeira etapa de recursos; o corte substancial na primeira remessa em face do originalmente aprovado; a consequente dificuldade de custear as missões de estudo e os encontros das equipes locais; e, por fim, o engessamento das rubricas – com a impossibilidade, por exemplo, de contratação de pessoal para tabelamento de dados (no caso particular do tabelamento do questionário que será apresentado a seguir, as instituições parceiras tiveram que, solidariamente, custear o pagamento da técnica que operou o software que reuniu e planilhou os dados).

Um desdobramento decorrente da questão da demora para a outorga do contrato e para a liberação dos recursos é que estudantes de graduação, mestrado e doutorado que participaram do desenho do projeto tal como fora apresentado à agência de fomento e que haviam se comprometido em trabalhar com a pesquisa e seus dados acabaram se formando ou chegando perto da formatura enquanto aguardavam todo esse desdobramento burocrático. Isso fez com que as equipes locais tivessem que ser totalmente ou parcialmente modificadas, o que implica em grandes “atrasos”, haja vista a

dificuldade de apresentar todo o projeto novamente e de ter que reiniciar a apropriação conjunta dos marcos teórico-metodológicos da pesquisa.

Outro desdobramento, esse de cunho subjetivo mas com impactos objetivos, foi o fato de os professores de cada equipe local (pois, no caso particular da UFES, por exemplo, além da coordenadora geral, havia ainda três outros docentes cadastrados na equipe), em meio à demora e incerteza na liberação dos recursos e ao receio de que o PROCAD não viesse efetivamente a acontecer, terem se visto obrigados a se comprometer com outros projetos de pesquisa, dada a impossibilidade institucional de se manterem na pós-graduação sem projetos financiados em efetivo e pleno desenvolvimento.

Por fim, uma última dificuldade sentida pelas equipes locais e pela equipe geral – afora àquelas inerentes ao tema, aos dados, às orientações teórico-metodológicas e às relações interpessoais – foi a questão da comunicação, pois nem sempre há disponíveis nas instituições salas de webconferência para a realização de reuniões por meio das novas tecnologias de comunicação e nem sempre há pessoal técnico para dar suporte às dificuldades de docentes e alunos.

Desse modo, parece ficar suficientemente claro que, embora do ponto de vista oficial o discurso em defesa da qualidade da pós-graduação e a política de indução à parceria entre ensino superior e educação básica estejam bastante evidentes, as condições objetivas de trabalho dos envolvidos, que seriam indiciadas por meio do efetivo investimento público e da seriedade oficial no trato com a coisa, ainda deixam a desejar, em face daquilo que se almeja – mesmo que um projeto relevante como o nosso tenha sido um dos poucos aprovados naquele edital na área de Ciências Humanas (em disputa sensivelmente desigual com as chamadas “Ciências Duras”) e, portanto, conte com a chancela legítima (tanto do ponto de vista da área, quanto do ponto de vista do poder público) para sua efetivação.

2. O instrumento para a produção de dados e os dados produzidos

Como já anunciado, o principal instrumento de produção dos dados é um questionário composto de questões abertas e fechadas, que procurou levar em

conta orientações hauridas em Manzato e Santos (2016 [s. d.]), Chaer et al. (2011), sob inspiração das observações disponíveis em Bogdan e Biklen (1994). Esse questionário foi produzido pelo coletivo dos grupos de pesquisa, tendo como norte orientador os objetivos gerais e específicos do projeto.

2.1 A sistemática de produção do instrumento

Cada instituição, por meio de suas coordenações locais, propôs um certo número de questões por eixo, aproveitando experiências anteriores; na discussão coletiva, as questões foram redesenhadas para atender às necessidades presentes. Depois, essa versão inicial foi lida no interior das equipes locais, que foram ainda mais uma vez apresentando sugestões.

Na primeira versão fechada do instrumento, após essa rodada de leituras críticas feitas pelas equipes locais, foi aplicado em versão-piloto a um grupo de estudantes de graduação e, a partir das dificuldades no preenchimento e no tabelamento e do *feedback* oral posterior dos respondentes e dos aplicadores, foi revisto e fechado em sua versão definitiva como instrumento da pesquisa em curso por meio do PROCAD.

Nós procuramos levar em conta, na confecção do instrumento, que ele nos possibilitasse produzir dados tanto da dimensão social e coletiva, quando da dimensão pessoal, individual – e que ele nos possibilitasse tanto conhecer as realidades materiais objetivas quanto os aspectos subjetivos implicados na leitura no contexto das formações docentes iniciais nos cursos de Letras e Pedagogia das instituições parceiras.

2.2 A versão definitiva do instrumento, sua aplicação e seu tabulamento

Na versão definitiva como instrumento da pesquisa, o questionário foi dividido nos seguintes eixos: “Perfil pessoal”, questões 1 a 21; “Leituras habituais”, questões 22 a 37; “Suportes, frequência e tempo de leitura”, questões 38 a 50; “Espaços e disposições físicas de leitura”, questões 51 a 56; “Dimensões valorizadas na leitura e Preferências de leitura”, questões 57 a 60;

“Papel das instituições e mediadores de leitura”, questões 61 a 64; “Táticas e estratégias de leitura”, questões 65 a 85. É com o conjunto de dados produzidos no primeiro eixo, “Perfil pessoal”, que trabalhamos neste artigo.

A aplicação do instrumento foi feita em versão impressa, por meio da cessão de uma hora de aula de professores atuantes no primeiro semestre de graduação dos cursos de Letras e Pedagogia das instituições parceiras. A equipe local em cada instituição apresentou o projeto ao colegiado dos cursos e aos docentes e foi autorizada a aplicar o instrumento em horário regular de aula. Nós originalmente pensávamos em realizar a aplicação de versão digital, no entanto, as diferenças institucionais no tocante à disponibilidade de equipamento e de estabilidade da rede de Internet, além da dificuldade quanto à constituição de um banco de dados eletrônico, nos fizeram entender que era melhor a aplicação impressa, por questões logísticas e de segurança.

Posteriormente, os questionários foram escaneados um a um, página a página, e enviados à coordenação central, situada em Marília (SP). A coordenação central reuniu todos os questionários e os entregou à profissional contratada para inserir os dados no software de tabulamento de dados e para lidar com os erros e problemas nesse processo.

2.2.1 Os sujeitos da pesquisa e respondentes ao instrumento

Dos sujeitos pesquisados duzentos e vinte e um (221), 48,6% dos respondentes, ingressaram no curso de Letras, enquanto duzentos e trinta e três (233), 51,2%, estão cursando a graduação em Pedagogia. Apenas um sujeito não respondeu à questão.

O maior quantitativo de estudantes, duzentos e sessenta e cinco (265), 58,2%, realizam a graduação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), distribuídos nos dois *campi* participantes da pesquisa, o campus de Marília e de Presidente Prudente e também no *campus* de Assis, para onde o corpo de pesquisadores se deslocou a fim de aplicar o instrumento, visto se tratar do maior quantitativo de estudantes da instituição na graduação em Letras. Logo após, o segundo maior número de estudantes, cento e três (103), 22,6%, realizam o curso na Universidade de Passo Fundo (UPF). Finalmente, oitenta

e seis (86), 18,9% dos respondentes, cursam a graduação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); um dos sujeitos deixou essa questão em branco.

2.3 Os dados tabulados: as questões gerais

As primeiras perguntas do questionário buscavam caracterizar o perfil pessoal dos respondentes, detalhando melhor os dados apresentados em 2.2.1.

2.3.1 Idade, gênero e renda familiar per capita

No que diz respeito à idade dos graduandos, entre os quatrocentos e cinquenta e cinco (455) indivíduos participantes, as respostas mais expressivas foram “até 18 anos”, com duzentos e nove (209) ocorrências – o equivalente a 45,9% –, e “entre 19 e 23 anos”, com cento e quarenta e seis (146) ocorrências, ou seja, 32,1%. A soma das porcentagens representativas das frequências de respostas nessas duas opções corresponde a 78% do total de respostas. Os outros 22% estão distribuídos em 8 grupos: “entre 24 e 28 anos”, com 11,2%, “entre 29 e 33 anos”, com 4,6%, “entre 34 e 38 anos”, com 2%, “entre 39 e 43 anos”, com 1,8%, “entre 44 e 48 anos”, com 1,3%, “entre 49 e 53 anos”, com 0,2%, “entre 54 e 58 anos”, com 0,2% e 0,7% corresponde às respostas que foram deixadas em branco. Não houve nenhuma ocorrência de resposta “a partir de 59 anos”. Nota-se que as licenciaturas analisadas nas universidades que fazem parte da pesquisa seguem a tendência geral dos cursos superiores de comportar, em quase sua totalidade, alunos jovens que saem do ensino médio e ingressam no nível superior.

Os dados apontam para outra tendência muito abordada nos estudos sobre as licenciaturas no Brasil: a maioria feminina (ALMEIDA, 1996; BRUSCHINI; AMADO, 1988; DEMARTINI, ANTUNES, 1993; FREITAS, 2000; LOURO, 1997). A resposta “feminino” para a pergunta sobre o gênero apareceu trezentas e setenta e cinco (375) vezes – 82,4% – e “masculino”

apareceu setenta e uma (71) vezes – 15,6% –. Do total, 9 respostas ficaram em branco, o correspondente a 2%. É importante esclarecer que o instrumento previa as opções “masculino”, “feminino”, “trans” e “outro”, mas essas duas últimas opções não foram marcadas por nenhum dos respondentes.

A questão sobre a existência ou não de necessidades especiais foi composta por parte objetiva, “sim” ou “não”, e parte discursiva, o “qual?”, caso o “sim” fosse marcado. De tal maneira, quatrocentos e quarenta e três (443) indivíduos responderam “não” – 97,4% – e dez (10) responderam “sim”, isto é, 2,2%. Os que não responderam correspondem a 0,4%. Entre os 2,2% de alunos que responderam “sim”, a maior ocorrência de resposta para a pergunta “qual?” foi “visual”, com 3 respostas e o equivalente a 0,7%. Exceto 2 pessoas que haviam marcado “sim” e não responderam “qual?” e 1 que deu uma resposta incompreensível (“toda”), as demais respostas têm relação com a resposta “visual” (miopia, miopia e astigmatismo, problema de vista, uso óculos). Entretanto, a maioria das respostas não se configura exatamente como necessidade especial, salvo o caso de algum seríssimo problema visual que impeça ou dificulte muito os processos de leitura, o que não foi possível identificar com êxito através das respostas fornecidas.

Sobre a renda mensal familiar dividida pelo número de pessoas que dela usufruem, sete (7) eram as opções de resposta e todas obtiveram pelo menos uma ocorrência. “Até meio salário mínimo por pessoa” corresponde a 25,3% do total – cento e quinze (115) indivíduos –, “acima de meio salário mínimo até o limite de dois salários mínimos por pessoa” obteve 38,5% das respostas – cento e setenta e cinco (175) pessoas –, “acima de dois salários mínimos até o limite de cinco salários mínimos por pessoa” recebeu 19,8% das respostas – noventa (90) pessoas –, “acima de cinco salários mínimos até o limite de oito salário mínimos por pessoa” equivale a 5,1% – vinte e três (23) indivíduos –, “acima de oito salários mínimos até o limite de dez salários mínimos por pessoa” corresponde a 0,9% – quatro (4) pessoas –, “acima de dez salários mínimos por pessoa” recebeu 0,4% das respostas – duas (2) pessoas – e “não sei” obteve 9,5% – quarenta e três (43) indivíduos –. Foram encontradas três (3) respostas em branco, isto é, 0,7% do total.

A renda mensal da sua família dividida pelo número de pessoas que dela usufruem é:

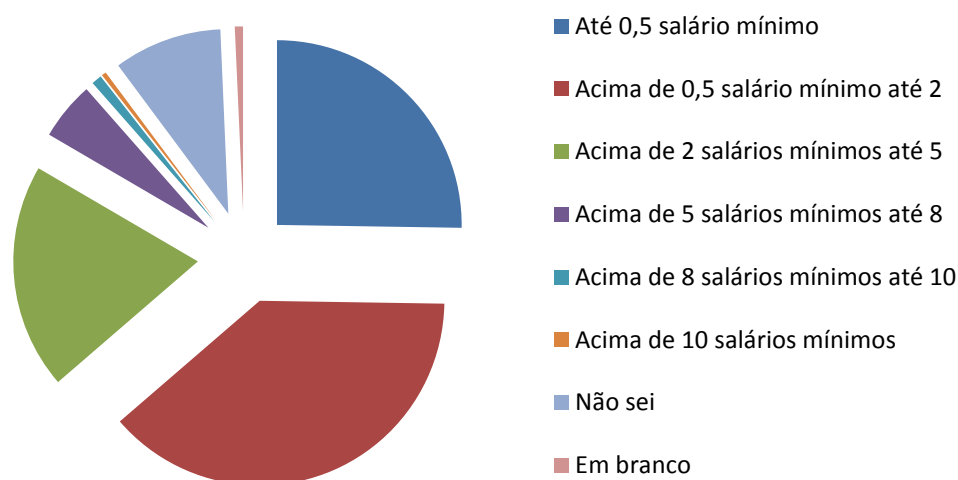


Gráfico 1: Distribuição dos sujeitos da pesquisa por faixa de rendimento mensal

Esses dados quantitativos (63% vivem na faixa até dois salários mínimos) nos mostram um perfil de estudantes majoritariamente provenientes de classes socioeconômicas que vivem do trabalho assalariado na condição de proletariado (ou seja: não coincidente com as ditas camadas médias), tal como aponta o relatório GESTRADO sobre a questão (Disponível em: < <http://www.gestrado.net.br/pdf/350.pdf> >. Acesso em 08 mai. 2016); portanto, nossos dados parecem confirmar um processo que os estudiosos apontam como tendo se agravado na ditadura militar brasileira, a saber, a chamada “proletarização” do professor (FERREIRA JR., BITTAR, 2006; HIRO, 2017). Esse processo tem agravado o empobrecimento econômico e social, com inequívocos desdobramentos culturais e políticos para os trabalhadores da educação básica, a despeito de quaisquer reservas que se possa ter em relação às fontes citadas, às nomenclaturas adotadas e aos desdobramentos da concepção de proletarização.

A despeito da efetiva “proletarização” dos professores da educação básica por meio do achatamento salarial e da progressiva perda de autonomia (conforme indicam as fontes bibliográficas citadas), é importante atentar que a própria concepção do questionário, ao estruturar a questão por meio das variáveis “salário mensal” e número de salários mínimos já indicia,

internamente, sua própria questão de classe, pois parte do princípio de que lida majoritariamente com trabalhadores assalariados e que sabem quanto é, atualmente, o salário mínimo, podendo dimensionar sua renda familiar por meio desses indicadores.

2.3.2 Indicadores socioculturais: formação dos pais e responsáveis, língua materna, presença do computador e do livro físico

O incentivo à leitura na infância pode criar bons e assíduos leitores no futuro. Esse incentivo comumente vem do próprio círculo familiar: pais, mães e responsáveis, e a escolarização deles na época em que os filhos ou tutelados são crianças pode interferir na forma como a leitura e a literatura os alcança, já que, de forma geral, pessoas mais escolarizadas têm mais acessos aos livros, aos conhecimentos e aos meios acadêmicos e institucionalizados. A pergunta sobre a escolarização familiar na época da infância dos respondentes, portanto, é importante para o perfil que tentamos traçar do graduando iniciante dos cursos de licenciaturas em Pedagogia e em Letras, já que a família é fonte primária de influência e transmissão de valores e saberes.

A maior parte das respostas consoantes à escolarização dos pais ou responsáveis na infância, 24,8%, corresponde à opção “ensino médio completo”. Em seguida aparece “ensino fundamental incompleto”, com 23,3% e “ensino superior completo”, com 16%. Com 12,3% do total de respostas está “ensino fundamental completo”, “ensino médio incompleto” com 9,2%, “pós-graduação completa” com 5,5%, “ensino superior incompleto” com 4%, “eram analfabetos ou semialfabetizados” com 3,1% e “não sei” com 1,3%. Duas (2) pessoas não responderam a essa questão e representam 0,4% do total.

Nota-se que, apesar da maioria das respostas corresponderem a “ensino médio completo”, um número expressivo (16%) de pais, mães, responsáveis ou pessoas importantes na criação dos alunos haviam completado o ensino superior há cerca de 10 anos atrás, quando seus filhos ainda eram crianças. Esse dado isoladamente talvez não seja grandemente significativo, no entanto, em conjunto com outros, mostra uma ampliação do tempo de escolarização médio dos brasileiros e mostra que as políticas de acesso a renda e trabalho,

nos anos 2000, podem ter permitido maior acesso ao ensino superior às classes baixas e média-baixa. Porém, procurando raciocinar dialeticamente, esse aumento no tempo de escolarização com expressivo ingresso no ensino superior por parte dos pais ou responsáveis dos sujeitos da pesquisa não se traduziu efetivamente em melhoria de renda que permitisse o ingresso efetivo e pleno nas “classes médias”, ou seja, aquelas condições de vida, que se traduzem em padrões de consumo, próprias das classicamente chamadas profissões liberais (médicos, advogados, engenheiros etc.).

Em relação à língua materna/primeira língua, quatro (4) são as possíveis respostas: português, libras, língua indígena brasileira e outra (com espaço em branco para ser preenchido). O expressivo número de quatrocentos e cinquenta e três (453) indivíduos, equivalente a 99,6% das respostas, marcou a opção “português”. Uma (1) pessoa respondeu “outra”, uma (1) pessoa não respondeu e não houve ocorrências para “libras”. A única resposta para “outra” foi “alemã”. Como a pesquisa é um trabalho realizado em conjunto por três universidades, a UFES, em Vitória, no Espírito Santo, a UNESP, nas cidades de Marília e Presidente Prudente, no Estado de São Paulo, e a UPF, em Passo Fundo, no Rio Grande do Sul, a resposta língua alemã como língua materna não causa estranhamento, já que o Rio Grande do Sul possui grandes centros de povos com descendência alemã que falam fluentemente e se comunicam através do idioma alemão, assim como acontece no Espírito Santo, particularmente na região de Santa Maria de Jetibá, Santa Leopoldina, Domingos Martins etc.

A religião faz parte da construção social de uma comunidade e, como tal, faz parte, também, da construção de leitores, como mostra o estudo de Azevedo (2007). Leituras e interpretações de trechos dos livros sagrados são feitas diariamente, seja em casa, nas igrejas, nos locais de encontro, nos grupos de oração, na casa de amigos e familiares etc., mas, devido à importância sobretudo moral e sacra dos livros religiosos, esses processos muitas vezes não são vistos como literários ou de leitura. Entendendo a religião como responsável pelo incentivo ao contato de seus adeptos com os manuscritos que regem suas doutrinas, quando eles existem em formato escrito, é objetivo das duas questões sobre religião do questionário entender se de fato há relação entre leitura e religião. Em “você pratica/é adepto a alguma

religião?”, trezentas e cinquenta e três (353) pessoas responderam “sim” – 77,6% – e noventa e cinco (95) pessoas responderam “não” – 20,9% –. Sete (7) foram os questionários sem resposta para essa pergunta, o que equivale a 1,5% do total.

Os participantes que marcaram “sim” deveriam responder à pergunta “qual?” em seguida. Por ser, então, uma questão aberta, surgiram muitas respostas e com elas vários problemas: as pessoas utilizaram nomenclaturas diferentes para determinar a mesma religião, citaram nomes que não são abarcados pelo termo religião, nomearam igrejas, entre outros. Dessa maneira, fica destacado, numa primeira análise, que das trezentas e cinquenta e três (353) pessoas que afirmaram ter religião, cento e noventa e seis (196) denominam-se católicos, sessenta e oito (68) evangélicos e vinte e duas (22) não responderam. Esses foram os números de maior expressividade. No que diz respeito à relação da leitura com a religião, na pergunta sobre a leitura religiosa frequente, duzentas e vinte e sete (227) indivíduos responderam “sim” – 49,9% –, cento e noventa e cinco (195) responderam “não” – 42,9% – e trinta e três (33) pessoas não responderam – 7,3% –. Os dados mostram que, se a relação existe, ela não foi possível de ser capturada pelo instrumento, tal como julgamos que ocorreria, com base nas referências bibliográfica sobre o tema já existentes.

A leitura se transformou com a transformação do mundo globalizado e tecnológico, e, atualmente, existem diversas formas de ler que não exigem a presença de um livro impresso. A presença do computador e da Internet em casa muda a relação dos leitores com os seus objetos de leitura e facilita o acesso e busca. Sobre isso, quatrocentas e três (403) pessoas – 88,6% – responderam “sim” à pergunta “você tem computador com Internet em casa?”. Quarenta e nove (49) – 10,8% – marcaram “não” e três (3) pessoas não responderam, o que equivale a 0,7%. Apesar da maioria “sim” ser a resposta esperada, a quantidade de respostas “não” merece destaque: aproximadamente 10% dos entrevistados não possuem computador com Internet em casa no ano de 2015 (quando o questionário foi aplicado).

Apesar das frequentes profecias sobre a “morte” do livro, ele, em sua forma impressa e física, continua sendo porta de entrada para novos leitores e preferência dos antigos. Os participantes foram questionados sobre a

quantidade aproximada de livros impressos que tinham em casa e a porcentagem de respostas mais expressiva foi “até 20 livros”, com 42,4%. Em seguida aparece “de 20 a 50”, com 23,5%, “de 50 a 100”, com 18,9%, “de 100 a 500” com 7,3%, “não tenho”, com 5,5% e “acima de 500”, com 1,8%. Três (3) estudantes não responderam à essa pergunta, totalizando 0,7%. Nota-se que um número razoável (5,5%) de estudantes de cursos de licenciatura diretamente vinculados à prática de leitura, Letras e Pedagogia, que não possuem livros impressos em casa e a grande maioria (42,4%) possuem até 20 – isso parece confirmar os dados apresentados no item 2.3.1 deste artigo e as referências bibliográficas nas quais nos embasamos para pensar a questão.

2.4 Os dados tabulados: as questões sobre a escolarização básica e o ensino superior

É sabido que diversos são os fatores que influenciam as condições de permanência e de qualidade de aprendizagem na universidade. Uma questão que pode afetar diretamente as práticas de leitura dos ingressantes no curso é a distância de suas moradias em relação à universidade. Por isso, buscamos obter informações sobre a moradia desses estudantes, questionando-os sobre a cidade em que vivem e qual a distância aproximada entre de suas residências e a Universidade.

Questionados sobre a cidade em que estudam, do total de respondentes, cento e dezoito (118), 25,9%, assinalam que moram na cidade de Assis (São Paulo); setenta e sete (77) 16,9% residem em Marília (São Paulo) e sessenta e nove (69) 15,2% em Presidente Prudente (São Paulo). No município de Passo Fundo (Rio Grande do Sul), residem cento e dois (102), 22,4%, dos respondentes, enquanto na cidade de Vitória (Espírito Santo) esse quantitativo é de oitenta e seis (86), 18,9% dos respondentes. Três questionários foram deixados em branco.

A maioria dos estudantes, cento e vinte (120), 26,4%, moram a uma distância entre cinco (5) e vinte (20) km da Universidade; um número muito aproximado, cento e dezesseis (116), 25,5%, moram a uma distância de vinte e um (21) e cinquenta (50) km da Universidade. Noventa e nove (99), 21,8 %,

assinalam que moram no *campus* ou até cinco (5) km de distância da Universidade. Em seguida, vemos que sessenta e quatro (64), 14,1%, moram a uma distância entre cinquenta e um (51) e cem (100) km, seguido de cinquenta (50), 11,0%, dos estudantes que moram a uma distância acima de cem (100) km. Seis (6), 1,3%, dos respondentes decidiram não responder a essa questão. O gráfico a seguir auxilia a visualização das respostas dos estudantes em relação à distância entre a moradia e a Universidade que frequentam.

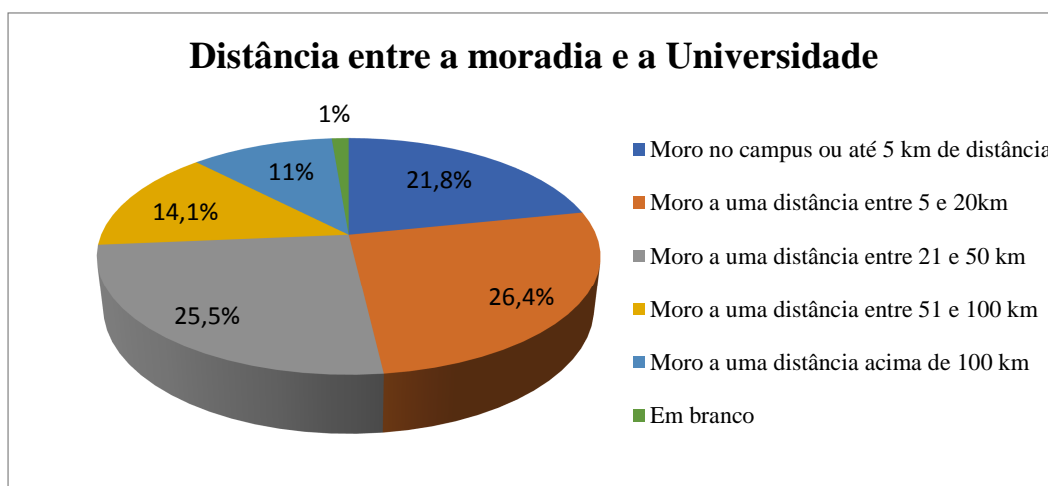


Gráfico 2: Distância entre a moradia e a Universidade

Realizando o somatório de estudantes que moram a uma distância a partir ou superior a vinte e um (21) km, esse quantitativo chega a 50,6% do total de respondentes, ou seja uma grande porcentagem dos estudantes residem muito distantes das universidades em que estudam. A situação de estudantes que moram a longas distâncias pode corresponder a situações divergentes. Tanto pode representar muitas horas de leitura para aqueles que aproveitam o momento da condução para realizá-las, tanto pode significar horas perdidas durante um longo trajeto, para aqueles que preferem ou não se sentem confortáveis ao ler durante o percurso de locomoção. Além disso, essa questão pode influenciar também a vida acadêmica desses licenciandos, pois dificulta a participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades artístico-culturais, além da vivência universitária, espaços esses de grande potência na complementação da formação acadêmica e pessoal.

Para traçar o perfil dos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia, foram desenvolvidas questões visando entender o percurso de formação dos sujeitos, tanto na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), quanto na Educação Superior. Em relação à frequência na Educação Infantil (Pré-escola), trezentos e noventa e oito (398), 87,5%, afirmam que frequentaram essa etapa de ensino. Cinquenta e três (53), 11,6%, revelam que não frequentaram e três (3), 0,7%, não souberam responder. Um questionário foi deixado em branco nesse item.

Os dados nos mostram que boa parte dos sujeitos da pesquisa (87,5%) tiveram acesso à Educação Infantil (EI), confirmando a expansão da EI nos últimos anos no Brasil, resultado de luta dos movimentos sociais, entidades, fóruns e campanhas. A ampliação da EI é um importante marco para a consolidação do direito à educação de crianças de 0 a 6 anos garantido pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Questionados sobre o Ensino Fundamental, trezentos e cinquenta e sete (357), 78,5%, dos respondentes frequentaram a Rede Pública de Ensino, enquanto noventa e sete (97) 21,3% realizaram o Ensino Fundamental em Rede Privada. Um questionário foi deixado em branco nesse item. No Ensino Médio a mudança é muito pequena, tendo frequentado a Rede Pública de Ensino trezentos e cinquenta e oito (358), 78,7%, e a Rede Privada noventa e quatro (94), 20,7%. Apenas um (1) 0,2% dos sujeitos frequentou ambas as redes. Dois (2), 0,4%, dos questionários foram deixados em branco. O gráfico 3 sistematiza os dados apresentados.

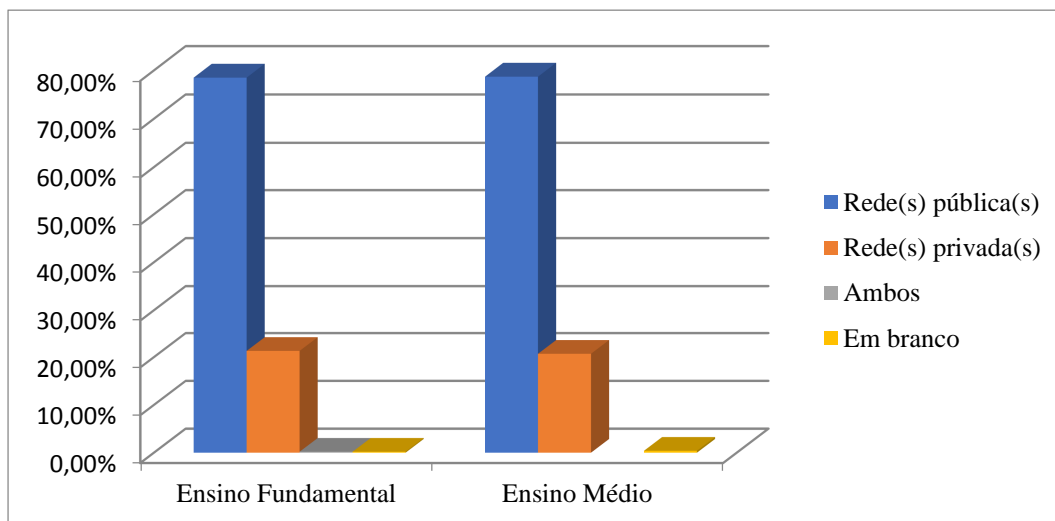


Gráfico 3: Distribuição dos sujeitos de pesquisa pela escolarização fundamental e média pública e privada

Percebemos que a grande maioria dos ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia são advindos de Redes Públicas de Ensino. Esse dado converge com diversas pesquisas realizadas sobre o perfil dos estudantes de licenciaturas no Brasil, e, principalmente, confirma a efetividade da lei que determinou a reserva de vagas no ensino superior público aos egressos das redes públicas de educação básica (Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/11/image.jpeg/view> >. Acesso em 07 mai. 2016).

Sobre a etapa de ensino do Ensino Médio, obtivemos o dado de que quatrocentos e quatorze (414), 91,0%, dos estudantes realizaram o Ensino Médio Regular, enquanto quarenta (40), 8,8%, realizaram o Ensino Médio na modalidade de curso técnico. Um (1) ingressante preferiu não responder essa questão.

Questionamos os estudantes que fizeram o Ensino Médio integrado, qual o curso técnico realizado. Esses dados foram obtidos através de questão aberta, aparecendo assim, como respostas mais comuns, doze vezes o curso de Administração, onze vezes o curso de Magistério, duas vezes o curso de Agropecuária, duas vezes o curso de Contabilidade, três vezes o curso de Informática e duas vezes o curso de Mecânica. Isso mostra que o percurso formativo desses sujeitos, em sua maioria, à exceção daqueles que indicaram o curso de Magistério como formação média integrada, não estava inclinado

desde a educação básica à docência, menos ainda nas áreas de Letras e Pedagogia. As demais respostas estão detalhadas apresentadas no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1:

Ensino Médio Integrado ao Técnico em...	Ocorrências
Administração	12
Agropecuária	2
Contabilidade	2
Edificações	1
Elétrica	1
Eletrônica	1
Enfermagem	1
Gestão Empresarial	1
Informática	3
Magistério	11
Mecânica	2
Meio ambiente	1
Química	1
Supletivo	1

Ocorrência dos cursos técnicos integrados/concomitantes ao ensino médio

Com o intuito de saber se alguma parcela desses estudantes realizou seus estudos básicos por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o antigo “Supletivo”, levantamos essa questão. Obtivemos o dado de que apenas onze (11), 2,4%, desses estudantes realizaram parte ou todo o Ensino Médio nessa modalidade de Ensino. Cinco (5), 1,1%, desses estudantes assinalaram a opção que indica que realizaram parte ou todo o Ensino Fundamental e parte ou todo o Ensino Médio através da EJA. A grande maioria, quatrocentos e vinte e nove (429), 94,3%, realizaram seus estudos básicos no Ensino Regular. Dez (10), 2,2%, dos ingressantes não responderam essa questão.

Embora o dado sobre a ausência de respostas não seja quantitativamente relevante (2,2%), por ser quase empatado com o número daqueles que afirmam ter completado seus estudos por meio da EJA, talvez seja interessante apontar que possivelmente muitos desses sujeitos que se eximiram de responder tenham realizado seus estudos por essa modalidade, mas, devido ao desprestígio, infelizmente, ainda hoje vigente em relação à EJA, tenham evitado informá-lo, possivelmente temendo o modo como seriam vistos pelos pesquisadores e/ou por suas instituições.

Em relação ao Ensino Superior, quatrocentos e vinte e sete (427), 93,8%, dos respondentes nunca fizeram outra graduação. Os estudantes que já realizaram outro curso superior completo foram vinte e quatro (24) 5,3% dos respondentes. Quatro (4) 0,9% dos sujeitos deixaram esse item em branco.

Os dados a respeito dos cursos já realizados foram obtidos através de questão aberta, aparecendo assim apenas uma vez os cursos de Administração, Agronegócio, Análise de Sistemas, Ciências Biológicas, Educação Artística, Educação Física, Estética e Cosmética, Filosofia, Jornalismo, Letras, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Música, Magistério, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda e Tecnologia em Alimentos. Duas vezes o curso de Design Gráfico e três vezes o curso de Direito, conforme podemos perceber por meio do Quadro 2, abaixo – o que mostra uma coerência com a permanência na grande área de Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes.

Outro Curso superior	n
Administração	1
Agronegócio	1
Análise de Sistemas	1
Ciências Biológicas	1
Design Gráfico	2
Direito	3
Educação Artística	1
Educação Física	2
Estética e Cosmética	1
Filosofia	1
Jornalismo	1
Letras	1
Licenciatura em Música	1
Magistério Superior	1
Pedagogia	1
Psicologia	1
Publicidade e Propaganda	1
Tecnologia em Alimentos	1

Quadro 2: Ocorrência de cursos de graduação prévia entre os sujeitos da pesquisa

Considerações finais

Por meio da recuperação de informações sobre o PROCAD como política pública e como projeto em desenvolvimento entre UFES, Unesp e UPF; de apresentação dos problemas e dificuldades até aqui; de sistematização do

processo de produção do principal instrumento da pesquisa, sua aplicação e seu tabelamento; e, enfim, por meio da análise dos dados da pesquisa é possível perceber que nossos sujeitos de pesquisa não destoam, em larga escala, do que pesquisas sobre o perfil dos professores formados e em formação no Brasil vêm apontando. No entanto, trazemos alguns dados e achados inovadores, principalmente no que diz respeito da dimensão cultural desse perfil.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. In: **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

AZEVEDO, Daniela Medeiros de. **Práticas de leitura em religião: a articulação entre o consumo da palavra e a produção de sujeitos leitores.** Dissertação de mestrado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de cotas reserva 50% das vagas a egressos da rede pública.** Disponível em: < <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/11/image.jpeg/view> >. Acesso em 07 mai. 2016.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. In: **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

CHAER, Galdino et al. A técnica do questionário na pesquisa educacional. In: **Evidência** (Araxá), v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: **Cadernos de Pesquisa** (São Paulo), n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. In: **Educação e Sociedade** (Campinas), vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Memória de Professoras: História e Histórias**. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

FUNDAÇÃO Capes. **Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/procad> >. Acesso em 08 mai. 2016.

GESTRADO. **Proletatização de professores** (relatório). Disponível em: < <http://www.gestrado.net.br/pdf/350.pdf> >. Acesso em 08 mai. 2016.

HIRO, Cássio Diniz. Educação, trabalho e proletarização: o professor enquanto trabalhador docente. In: **Revista Espaço Acadêmico**. v. 13, n. 144, abr./2017.

LOURO, G. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

MANZATO, Antônio José; SANTOS, Adriana Barbosa. **A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa**. Disponível em: < http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf >. Acesso em 05 de mai. 2016.

PROJETO de Cooperação Acadêmica Interinstitucional. **Leitura nas licenciaturas: espaços, materialidades e contextos na formação docente**. Marília, Passo Fundo, Presidente Prudente, Vitória: 2013 (mimeo).

**A PROFISSÃO DOCENTE E A TEMÁTICA DE GÊNERO: HOMENS
NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**THE TEACHING PROFESSION AND THE GENDER THEME: MEN IN THE
EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION**

Rita de Cássia Petrenas
UNESP (Araraquara) / ASSER – Associação de Escolas reunidas

Valéria Marta Nonato Fernandes Mokwa
UNESP (Araraquara)

Fátima Aparecida Coelho Gonini Aparecida Coelho Gonini
UNESP (Araraquara)

Paulo Rennes Marçal Ribeiro Rennes Marçal Ribeiro
UNESP (Araraquara)

Resumo

Neste texto buscamos refletir sobre a presença de homens no curso de Pedagogia, incluindo a formação docente caracterizada como função feminina no decorrer das décadas em nosso país. A princípio apresentamos como se concretiza o curso de Pedagogia na atualidade e a função docente enquanto elemento constitutivo da história da educação. Para atingir o objetivo, além de realizarmos um levantamento bibliográfico, aplicamos um questionário com quatro participantes, sendo a análise do material feita através da Análise de Conteúdo Temática. A análise procedeu a partir das questões respondidas, realizando agrupamentos de temas considerados análogos. Diante da análise, foi possível constatar alguns aspectos relevantes, dentre eles destacamos a valorização dos participantes por cursarem o ensino superior, a vontade de continuar estudando em outras áreas da educação, a consciência que podem fazer a diferença na mudança da sociedade e que a temática de gênero é pouco discutida nos cursos de formação docente; contudo, esses participantes não se sentem discriminados por frequentarem um curso considerado feminino. Nossos questionamentos não se findam nessa proposta de trabalho, pelo contrário novas dúvidas abarcam nossas concepções, mas temos a certeza de que, além de ser um caminho profícuo para pesquisas, os homens, enquanto docentes, e a temática de gênero têm muito a acrescentar nos próprios cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas escolares. Gênero. Sexo. Escolha profissional.

Abstract

In this paper aims to raise thoughts about the presence of men in the Pedagogy course, including how teaching has always been considered a female task throughout the decades in our country. First, we present how the Pedagogy course is constructed nowadays and the constitution of mastership as an element that constitutes education. To reach our goal, besides doing a bibliographical study, we applied a questionnaire to four participants. The analysis of this questionnaire was accomplished through the Thematic Content Analysis, since it was done while taking into consideration the answered questions, and the themes considered similar were grouped together. Based on

the analysis some relevant aspects were established, highlighting the appreciation of participants to attend a higher degree level, the will to continue studying in other areas of education besides pedagogy, the awareness that they can make a difference in changing the current society and its citizens, that the gender issue is rarely discussed in teacher training courses; however, these participants did not feel discriminated against by attending a course that is considered to be feminine. Our questions do not end in this paper's proposal, on the contrary, new questions have arisen in our minds, but we are sure that in addition to this being a fruitful path for research, men as educators and the gender issues have much to add to teaching courses and to the shaping of future generations.

Keywords: Teacher education. School practices. Gender. Sex. Professional choice.

Introdução

Não há inovação na escola que não afete o trabalho e o tempo, os saberes, os valores e as culturas da docência produzidos no trabalho. O trabalho é uma experiência humana total. Aí está seu caráter complexo e enigmático. (ARROYO, 2004, p. 399.)

O curso de Pedagogia no Brasil passou por diversas mudanças desde a sua criação em 1939 na busca de consolidar uma profissão valorizada e instrumentalizar profissionais para atuarem como formadores de cidadãos críticos e reflexivos. A área da educação passa por uma ampla revisão crítica ao longo de sua história, pois várias foram as discussões que emergiram sobre as funções do pedagogo a ser formado.

Silva (2006) destaca que a história desse curso tem sua própria busca de identidade enquanto curso de formação/graduação. A autora identifica quatro períodos distintos: o das regulamentações (1939 a 1972), o das indicações (1973 a 1978), o das propostas (1979 a 1998) e o dos decretos (a partir de 1999). Apesar da fragilidade que reveste o curso de pedagogia para formação profissional como campo de conhecimento educacional, enfatiza a

autora que foram vários os avanços com relação ao reconhecimento da sua especificidade e à definição do seu estatuto teórico, objetivando a educação de qualidade.

Observamos que, de 2002 a 2007, o número de licenciaturas em Pedagogia aumentou 85%, passando de 1237 para 2295 (AGÊNCIA ESTADO, 2009). Esse aumento de cursos se justifica, em sua maioria, devido às determinações da LDB nº 9394/96, que, em seu artigo 62, referente à formação docente para atuação na Educação Básica, enfatiza a necessidade de ser essa formação em nível superior, o que pode ser considerado um avanço para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Contudo, o perfil do público que procura esse curso não mudou muito quanto à predominância do sexo feminino, principalmente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dados confirmados pelas pesquisas de Ferreira e Carvalho (2006) e UNESCO (2004). Mas, na atualidade, encontramos cursando a Licenciatura em Pedagogia também representantes do sexo masculino, embora com um percentual pequeno. Outros estudos, também, apontam o indivíduo masculino na docência dos anos iniciais da educação básica (CARDOSO, 2004; RABELO, 2010; SAYÃO, 2005).

Esse aspecto, ou seja, a procura do curso de Pedagogia pelo sexo masculino, incitou-nos alguns questionamentos, tais como: quem são os homens que procuram esse curso? Por que procuram esse curso em determinada instituição se há outros cursos ofertados? Esses alunos do curso de Pedagogia pretendem lecionar nos anos iniciais da educação básica?

Na procura de responder esses questionamentos, elencamos como objetivos de nosso estudo apreender o motivo pelo qual pessoas do sexo

masculino fazem a opção pelo curso de Pedagogia, bem como suas apreciações sobre o curso. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo aplicando um questionário com quatro estudantes de Pedagogia²¹ do sexo masculino, contendo questões norteadoras a respeito da temática pesquisada nesse estudo.

A constituição do Magistério

Historicamente encontramos relatos de que o magistério por muito tempo era exercido apenas por homens e o direito de frequentar a escola era restrito também aos alunos do sexo masculino, como relata Louro (1997, p. 77):

A escola, como um espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, a princípio, marcadamente masculino.

Fagundes (2005) destaca que a Companhia de Jesus fundou a primeira escola para as meninas, restrita ao ensino de boas maneiras, prendas domésticas e catequese, oferecendo uma educação voltada para o ambiente doméstico, confinando-as a uma vida reclusa e distanciada do saber devido à ideologia diferenciada para o encaminhamento dos homens para o mercado de trabalho e das mulheres para ocuparem o espaço doméstico, na esfera privada.

Com a chegada da corte portuguesa, em 1816, inicia-se a instrução laica para mulheres. Contudo, mesmo com o início das oportunidades dessa instrução, o número de escolas era insuficiente para atender a toda a demanda e o ensino continuava pautado na administração do lar (NOVAES, 1991).

No início da instrução formal para mulheres, os currículos eram diferenciados, a organização curricular destinada ao sexo feminino enfatizava

²¹ A princípio, tínhamos a pretensão de realizar a pesquisa com dez participantes, mas somente quatro se mostraram dispostos a participar da pesquisa e realização dos questionários. Apesar de nossa insistência, não obtivemos sucesso com os demais participantes.

a “agulha e o bordado” aquém da instrução propriamente dita, inclusive as mulheres não tinham acesso à geometria, restringindo-se apenas à aritmética, focando as quatro operações, e esse fato fazia com que a remuneração da professora fosse menor do que a do professor, reforçando a discriminação de gênero.

Como descrito anteriormente, o modelo patriarcal restringia a mulher à vida privada, ou seja, aos afazeres domésticos e à participação das atividades religiosas na Igreja. Nessa concepção machista, a mulher não precisava estudar, pois para administrar uma casa era necessário apenas que ela conhecesse as primeiras letras e noções elementares de cálculos aritméticos (FREITAS, 2000).

Como refere Fagundes (2005), sempre existia uma educação informal das mulheres para cuidar da casa, da preparação dos alimentos, para cuidar dos filhos, do marido, enfim, para submeter-se, obedecer, ser dependente, dócil e subordinada ao homem, primeiramente ao pai e depois ao marido.

Ainda no Império, devido à lastimável condição do ensino e à baixa instrução do povo, propõe-se a criação de Escolas Normais para a formação de professores que, embora atendessem a uma clientela de ambos os sexos, no decorrer do curso a frequência tornou-se quase que exclusivamente feminina.

De início as Escolas Normais eram escolas precárias, apresentavam restrições orçamentárias e muitas vezes funcionando com o improvisado; além disso, a sociedade reagia mal à entrada da mulher nos estudos. Com efeito, a Escola Normal não tinha o requinte dos Liceus e Colégios Secundários, porém com o passar do tempo começou a atrair as moças de famílias mais abastadas que apenas buscavam aumentar o grau de escolarização antes do casamento (vinda daí a expressão corriqueira “curso espera marido”), mas também se destinava àquelas que pretendiam seguir a profissão.

Em meados do século XIX, o número de alunas que passaram a frequentar as Escolas Normais se ampliou, mas ainda era considerado com arrojo entregar crianças para o aprendizado com o sexo feminino, pois o discurso científico predominava nessa época, e a mulher era vista como incapaz: “[...] será com o apoio do discurso científico que alguns poderão afirmar que se constitui uma ‘temeridade’, uma ‘insensatez’ entregar às

mulheres – portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ – a educação das crianças” (SAFFIOTI, 1979, p. 211).

Contudo, outras argumentações se contrapunham a esse discurso e defendiam que a natureza maternal da mulher seria idealizada e necessária para educar, seria uma extensão da maternidade; o magistério seria assim uma atividade de amor, vocação, doação (LOURO, 1997). Esta concepção, muitas vezes, ainda é proclamada até os dias de hoje, apresentada como a Pedagogia do Dom, ou seja, ingressa-se no curso de Pedagogia acreditando que a mulher tem a predisposição natural para ensinar, pois está vinculado ao fato de ser mãe, de gostar de crianças, desconsiderando os ensinamentos teóricos e científicos do curso.

Nas Escolas Normais havia predominância da matrícula da população feminina:

Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento da demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens. (LOURO, 2009, p. 448).

Segundo Fagundes (2005), o afastamento do homem da função de professor das primeiras letras foi atribuído aos baixos salários pagos ao magistério. Em 1929, de 5020 alunos, 786 eram do sexo masculino, algo que se repete ao longo dos anos. Com o número elevado de mulheres, há a afirmação de que escola normal era destinada à formação das moças burguesas.

O foco histórico que iluminou o processo de feminização do magistério mostrou, porém, que a desvalorização econômica e social não esteve ligada a um processo inevitável, natural e universal, mas foi resultado de seleção de alternativas e escolhas efetuadas por agentes políticos que, diante de condições concretas dadas, optaram por aliar a formação de professores, e o próprio magistério, a um menosprezo pelo feminino, ocultado no discurso, mas revelado pelos baixos salários. (CATANI et al., 1997, p. 26).

A Escola Normal desempenhou importante papel na formação profissional e cultural da mulher brasileira, que não pode ser desprezado. Até

meados de 1930, foi administrada pelo Estado ou por instituições religiosas, principalmente a igreja católica.

A formação do magistério em nível superior surgiu somente em meados de 1930. Nesta década o Decreto 19.851/1931 estabelece o Estatuto das Universidades Brasileiras e, em seu artigo 5º, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras foi criada e incluída entre os principais institutos que compõem a Universidade.

No decorrer do tempo aumenta o número de mulheres atuando no ensino secundário, inclusive devido à oferta de Ensino Superior, então denominado 3º grau, para essa modalidade de ensino.

Com a lei 5.692/71, o Curso Normal se extinguiu, passando a equivaler ao 2º grau, denominado Habilitação Específica para o Magistério. Sendo profissionalizante,

[...] entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 39).

O avanço na carreira do magistério, ocupando outras funções, só se tornou possível com a formação superior, pois “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971).

A partir de 1982, no estado de São Paulo, são criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), tendo como objetivo principal a melhor formação do docente para atuar nos primeiros anos do processo de escolarização, pois se organizava como ensino de período integral de nível médio (na época, 2º grau) e o discente recebia uma bolsa para sua permanência e empenho nos estudos.

A partir de 2006, com a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2006), foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, na modalidade de licenciatura, atribuindo a esses cursos a formação de professores para atuar

na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, também para o Ensino Médio na Modalidade Normal, para a Educação de Jovens e Adultos, além das demais funções relacionadas à gestão.

Entendemos que a profissão docente tem em sua história um caminho voltado para a transmissão da cultura, aprendizado e formação do cidadão, reproduzindo a diferenciação entre os gêneros e desvalorizando papéis femininos na atuação acadêmica, o que conseqüentemente reflete como a mulher é percebida na sociedade.

Magistério e a temática de gênero

A discriminação de gênero data de séculos passados, marcando com estereótipos que a mulher é um ser frágil, incapaz e fadada a viver sob o comando masculino, concepção que vem sendo rescindida no decorrer dos anos, principalmente após os movimentos feministas.

Gradativamente a mulher vai conquistando seu espaço no mercado de trabalho, não apenas na educação, mas em outras áreas de conhecimento, apesar de ainda presenciarmos um número significativo de mulheres nas profissões ainda vistas como “função feminina”, como a docência e a enfermagem. E assim as representações históricas de constituição do magistério vão se delineando:

A fragilidade feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela. A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora. (LOURO, 2009, p. 454.)

A ideia de vocação feminina para exercer o magistério e concebê-lo como sacerdócio se torna algo que vem passando por gerações, e permeia ainda hoje o imaginário de muitos/as estudantes do curso de pedagogia.

No início da década de 1980, o trabalho de Guiomar Namó de Mello (1981) faz referências acerca das representações da profissão docente por professoras do então 1º grau. A pesquisa evidenciou que havia falta de competência técnica e compromisso político no trabalho docente, revelando que havia uma visão excessiva sobre a profissão ser moldada na afetividade

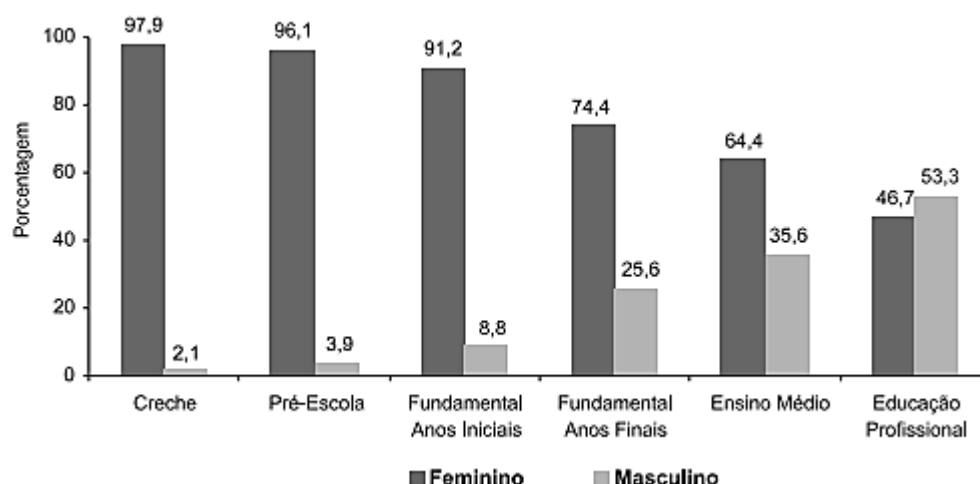
e doação. Mello reitera: “Quando não se sabe o que fazer, ama-se. Este seria o princípio norteador [...] do senso comum e da prática do magistério” (MELLO, 1981, p. 117). Esse é um estigma que ainda hoje precisa ser refutado.

Destacamos que a escolha da profissão docente se tornou atrativa pela opção de conciliar atividades domésticas com a vida profissional, além da possibilidade da entrada no serviço público.

A ideologia que impera é que a mulher não é arrimo de família, tendo seu salário como um complemento do lar e não a renda principal, podendo assim receber salários inferiores. Essa última constatação precisa ser questionada, pois a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), ano base 2011, aponta que 37,4% das famílias têm como referência uma mulher, tendo relação direta com a mulher no mercado de trabalho (CYMBALUK, 2012).

Dados com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 são capazes de nos apresentar o quanto o magistério tem uma característica ainda feminina, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo Brasil-2007



Fonte: Brasil (2009, p. 21).

Esses dados remetem à reflexão que a profissão docente permanece majoritariamente feminina e palco das diferenças constituídas pela

discriminação que envolve o gênero, tais como salários mais baixos, pouca valorização social, mídia que segrega e desvaloriza a profissão, dentre outros apontamentos.

O documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2009) explicita que, se consideradas todas as etapas da educação básica, a atuação feminina efetiva na regência de sala é de 81,6%, somando mais de um milhão e meio de docentes mulheres.

Pensando em tais pressupostos, buscamos nesse trabalho apontar dados sobre o curso de Pedagogia e a procura desse curso por pessoas do sexo masculino. Iremos, assim, num processo contrário ao que parece a ordem normal da feminização do magistério; contudo, destacamos que não temos a pretensão de esgotar esse assunto nessa proposta de trabalho, pois muitos questionamentos decorreram a partir do estudo, mas levantar dados que proporcione a reflexão dessas questões.

De imediato percebemos que nos cursos de formação docente a temática de gênero é pouco abordada, sendo a docência nos anos iniciais de escolarização considerada propícia à mulher, constituindo o imaginário social como educadora nata, reforçando a feminilidade como inerente à profissão (CARDOSO, 2004; MARIANO, 2012; PARAÍSO, 1997).

Desse modo, cria-se um estereótipo em torno dos indivíduos do sexo masculino que procuram a docência na fase inicial de escolarização, considerando-os afeminados ou homossexuais, e esses pré-conceitos necessitam ser discutidos, desconstruídos e ressignificados:

[...] além disso, os homens em cursos de formação acabam sendo estereotipados como homossexuais presumidos [...]. Os homens precisam ter corpos dóceis, educados para o trabalho e, sobretudo, corpos que possam ser controlados. E esse controle justifica-se em função do pesado estigma que esses corpos carregam: homossexualidade [...]. (MARIANO, 2012, p. 610-611.)

Realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino universitário de pequeno porte que, além do curso de Pedagogia, oferece os cursos de

graduação em Administração, Engenharia de Materiais/Produção, Educação Física e Ciências da Computação. A instituição se situa em uma cidade do interior paulista, tendo uma população de aproximadamente sessenta mil habitantes.

Primeiramente entramos em contato com a direção da instituição de ensino, explicando o objetivo do estudo e conseguindo o consentimento para a realização da pesquisa.

Para definirmos os participantes da pesquisa, o primeiro critério de exigência é ser do sexo masculino e, posteriormente, ter ao menos frequentado dois semestres do curso de Pedagogia nessa instituição desde a data de abertura.

Sendo assim, levantamos os seguintes dados sobre os homens que se matricularam e frequentaram as aulas no período de 2006²² a 2014.

Quadro 1 – Participantes da Pesquisa²³

Ano / Turma	Número de alunos do sexo masculino matriculados	Concluintes do sexo masculino
2006	03	02
2007	01	nenhum
2008	Não houve	
2009	02	01
2010	01	01
2011	02	02
2012	Não houve	
2013	01	Continua estudando
2014	03	Continuam estudando

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise dos dados do material coletado ocorreu por meio da Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 1977), emergindo temas ou categorias considerados relevantes para discussão sobre os dados apresentados. A

²² O curso de Pedagogia dessa instituição iniciou suas atividades em 2006, tendo no decorrer dos anos sempre uma turma matriculada.

²³ Entramos em contato com os dez alunos via e-mail, que já terminaram ou estão terminando o curso. Enviamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (Apêndice A); tivemos o retorno de quatro participantes que se propuseram a fazer parte dessa pesquisa. Seguindo, entregamos pessoalmente o Termo de Livre Esclarecimento para assinatura. O questionário para resposta foi enviado e retornado por e-mail.

análise procedeu a partir das questões respondidas, realizando agrupamentos de temas considerados análogos.

Resultados e discussões

Apresentaremos a seguir alguns dados obtidos com a análise dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa que, por razão de sigilo, serão denominados de João (Participante 1), Pedro (Participante 2), Mateus (Participante 3) e Tiago (Participante 4).

Quadro 2 - Dados sociais

Participantes	Idade	Estado Civil	Filhos	Profissão que atua	Profissão que atuava antes de iniciar o curso
João (1)	37	Casado	Sim	Servente de escola	Servente de escola
Pedro (2)	53	Casado	Sim	Motorista de alunos e Professor de Ed. Especial	Motorista de alunos
Mateus (3)	38	Casado	Sim	Funcionário Público	Guarda Civil Municipal
Tiago (4)	20	Solteiro	Não	Estoquista	Repositor

Fonte: Elaborado pelos autores.

Através da análise temática dos questionários aplicados (Apêndice B) foi possível eleger categorias e subcategorias que mais se destacaram para a relevância da pesquisa.

Quadro 3 – Professor / Docência: (N=ocorrências²⁴).

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	N
Curso Superior	Incentivo / Realização de sonho	09
	Crescimento humano	24
	Crescimento Profissional	08
	Aumenta conhecimento / Educação	06
Discriminação por ser Pedagogo	Não	04
	Fazer outro curso / Não seguir carreira de pedagogo	10
Professor de Educação Infantil	Não é fácil / Muita discriminação / Estranho	03
	Absolutamente Normal	05

24 Houve mais de uma resposta em que apresentaram esses temas, para análise de conteúdo. Também são utilizadas respostas que se repetem em participantes iguais ou diferentes.

	Iguais entre os sexos	04
--	-----------------------	----

Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma das formas de entender os significados de determinados grupos é observar suas representações escritas que, na maioria das vezes, fazem uma analogia com suas vivências e, neste caso, destacamos o desejo de cursar a graduação e se tornar professor.

Ao analisar as escritas dos alunos para a análise temática, consideramos as escritas como um todo, dividindo em três categorias: Curso Superior, Discriminação por ser Pedagogo e Professor de Educação Infantil.

Ao verificar a escrita dos alunos, pode-se perceber que, de modo quase unânime, fazer o curso de pedagogia foi uma escolha acertada. Segundo Libâneo (2007) a Pedagogia hoje, no Brasil, apesar de viver um grande paradoxo e de ser colocada em xeque pelos setores intelectuais e profissionais do meio educacional, está em “alta na sociedade”, pois vários meios profissionais assistem à redescoberta do “pedagogo”. Para o autor, os meios de comunicação e a sociedade civil parecem reconhecer a ampliação do campo educativo para o pedagogo. No entanto, essa mesma pedagogia está em baixa pelos intelectuais e profissionais da educação, com forte tendência de concebê-la somente relacionada à docência e não fazendo frente aos pedagogos especialistas, havendo dicotomia na área educacional em decorrência das funções exercidas no próprio contexto escolar. (LIBÂNEO, 2001; 2007). Há assim uma contradição, pois ser pedagogo é também ser docente, e para muitos especialistas parece haver depreciação na profissão docente.

Ao mesmo tempo, nossa sociedade assiste a uma expansão do número de vagas no ensino superior, algo que tem sido estimulado pelas políticas públicas a fim de se obter um número maior de pessoas com esse nível de ensino. Em um país que historicamente negou a educação para os seus cidadãos, ter a oportunidade de realizar um curso superior torna-se uma conquista, tal como destacado por um dos participantes, com bastante emoção:

Confesso que, a priori, a ideia era simplesmente um curso de nível universitário, ou seja, daria um passo importante para

realizar meu sonho de possuir um curso de nível superior. Foi então que, ao ter contato com os professores e com os ensinamentos que cada matéria oferecia em seus conteúdos, que descobri a beleza e necessidade de aprofundar nestes conhecimentos (PEDRO).

Esse sentimento de valorização por realizar um curso superior foi possível também devido ao convênio que a instituição realiza com a prefeitura municipal, normatizado pela LDB (1996)²⁵.

Realizar o curso superior fez com que os alunos se sintam incluídos socialmente. Esse sentimento também pode ser entendido como questão de ascensão social e, futuramente, econômica, por estar cursando a faculdade, acreditando na melhoria de vida. Em estudo realizado com camadas desfavorecidas da população, Zago (2006, p. 230) destaca que entrar no ensino superior para tais sujeitos não é algo tão simples e natural, pois “[...] chegar a esse nível de ensino nada tem de ‘natural’ [...]. Entre a decisão de prestar o vestibular e o momento de inscrição, há um longo caminho a ser percorrido, acompanhado de um grande investimento pessoal [...]”

Consequentemente, os alunos acreditam que terão um papel importante e diferenciado nas transformações sociais, uma mudança efetiva na vida de outras pessoas, sejam crianças ou adultos:

[...] melhorar inclusive como ser humano, e hoje sou um dos defensores da educação e formação de cidadãos, mas cidadãos capazes de fazer a diferença no mundo que vivemos. (PEDRO)

[...] Vontade de ajudar pessoas que estão ainda no analfabetismo e também despertou em mim o desejo de

²⁵ “Art. 62, § 5º. A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.” (BRASIL, 1996).

Esclarecemos que dos quatro participantes da pesquisa três fazem concessões de bolsa de estudo. São funcionários do Quadro da Educação da Prefeitura Municipal que não possuem Pedagogia. No município há um convênio entre a Prefeitura Municipal e a instituição de ensino, que prevê a divisão da mensalidade em três partes: uma parte é paga pelo aluno, outra parte é subsidiada pela prefeitura e a terceira parte pela instituição que oferece o curso, sendo que muitos alunos relatam que só é possível fazer o curso devido às tais condições oferecidas. Os profissionais que participam desse convênio são efetivos da rede, atuando como professores, monitores de creche, inspetores de alunos, serventes, dentre outras funções relacionadas ao setor educacional.

fazer parte do desenvolvimento cognitivo, intelectual de crianças e adultos. (MATEUS)

[...] É um curso muito humano, e gosto de mexer com o ser humano e também acredito que a educação de base seja a mais fundamental para o desenvolvimento das pessoas, porque uma árvore com raízes fortes nunca cairá. (TIAGO)

Na própria instituição em que esses alunos estudam há outro curso de licenciatura, no caso específico educação física, mas para esses homens a opção pela Pedagogia parecer ser a mais sensata e adequada, pois o curso de Pedagogia também proporciona outras habilidades e entendimentos para a vida, além da docência, como exposto pelos participantes:

Um melhor entendimento do mundo, uma quebra de paradigmas e uma visão mais ampla ao redor de mim mesmo e dos outros. (TIAGO)

Principalmente em crescer profissionalmente. Estou mais confiante, pretendo estudar outras disciplinas, como história ou geografia. (JOÃO)

Oportunidades em prestar concursos que outrora eu não era qualificado e outras várias oportunidades. (MATEUS)

Desse modo, a procura pelo curso de Pedagogia pode ser visto como possibilidade de opções diversas, uma passagem para outras funções ou mesmo seguir a carreira do magistério nas funções de direção, coordenação, supervisão, deixando assim transparecer uma falta de identidade com a própria docência nos anos iniciais de escolarização, ficando contraditória e ideológica a posição firme de formação do cidadão através do ser professor. Pois, segundo Libâneo (2007, p. 39), o trabalho docente é a “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula”, diferentemente do trabalho pedagógico que se refere à “atuação profissional em um amplo leque de práticas educativas”.

A ânsia de continuar os estudos, de ter outras perspectivas de atuação além da docência, é evidente nos participantes. O curso de Pedagogia pode ser classificado como uma “porta de entrada” para a vida universitária, para início de uma nova profissão, que futuramente será mudada.

Os participantes apresentaram com unanimidade a negativa quanto à discriminação no curso por serem do gênero masculino, tendo a maioria de alunos/as do sexo feminino.

Contudo, um participante, Pedro, nos remete a pensar sobre a questão do próprio posicionamento dos participantes diante da pergunta se o curso mudou algo em suas vidas pessoal e profissional, pois se pode destacar que os estudantes são seres sociais imersos em contextos diversos, marcados por diversidades culturais, econômicas e políticas, e a própria interação desses fatores o “constitui” como ser docente. É importante perceber que em toda essa constituição a aquisição do conhecimento também faz a diferença, reestrutura, reelabora o constituir-se professor. Assim, os cursos de formação fazem seu diferencial, havendo sempre possibilidades de mudanças, “brechas” para novos aprendizados e formações.

Acredito que este curso mudou-me para melhor como pai, filho, marido, avô, amigo, etc. Não, mesmo porque eu não vejo a pedagogia como curso feminino, e como meu ponto de vista faz parte de meu modo de ser, eu digo: “Tô nem aí, tô nem aí...”. As opiniões alheias não podem e não devem interferir em nossas decisões. (PEDRO)

[...] pois acho o curso muito bom e não faço questão nem relação se tem ou não algum tipo de discriminação. (MATEUS).

Nenhum dos participantes destacou a questão do “dom”, “o gostar de criança”, passando a ideia de que eles foram “marcados” para exercerem a profissão. Em diversas pesquisas esses apontamentos se apresentam como evidentes para ser docente (ARCE, 2001; MELO, 1981; SAYÃO, 2005). Nóvoa (1999) destaca que o saber pedagógico sempre foi produzido por teóricos e especialistas de várias áreas, criando uma relação ambígua entre os professores e o corpo de saberes e de técnicas que devem adquirir, algo que leva os futuros pedagogos a acreditarem que basta “ter dom” para atuar junto às crianças.

Os participantes dessa pesquisa, pelo contrário, valorizam a cientificidade, as teorias, a política que permeiam a prática pedagógica. Para

eles pouco importa a questão da discriminação, pois a formação é mais importante, sendo o objetivo pelo qual estão no curso superior:

Não [referência sobre discriminação]. Apareceu uma oportunidade e estou agarrando, e está dentro da área que eu gosto de me dedicar. (JOÃO)

[...] mas também quero tornar doutor em Filosofia ou Ciências Sociais. (TIAGO)

[...] estou muito ansioso em concluir logo meus estudos para enfim poder exercer essa tão linda e importante profissão de pedagogo. (MATEUS)

Em pesquisa realizada por Paraíso (1997) que investigou o cotidiano de um curso de formação docente, a autora constatou que as relações de gênero são silenciadas nos currículos dos cursos de Pedagogia e mesmo nas aulas, culminando assim com a possibilidade de discriminação dos homens que frequentam os cursos dessa natureza. Leão (2009), em pesquisa realizada, constatou que poucos são os cursos de formação inicial de professores que apresentam disciplinas obrigatórias e/ou optativas sobre as temáticas de gênero e sexualidade. Assim, destacamos que a docência na educação infantil realizada pelo sexo masculino também não é discutida, pois há uma pressuposição presumida e cristalizada que ainda hoje esse é papel da mulher e, portanto, não há discussão e questionamento.

Contudo, nossos participantes da pesquisa parecem que não se importam com esse possível direcionamento da educação infantil para as mulheres, pois quando questionados destacam:

Eu sei que não é fácil, pois infelizmente tem muita discriminação, mas trabalhando com alegria e fazendo o que gosta todas as barreiras são superáveis. (JOÃO)

No começo pode causar certo estranhamento, mas depois da primeira reunião com os pais e com o passar do tempo tudo se torna absolutamente normal. (TIAGO)

Penso ser algo normal e eficiente, pois tem profissionais masculinos que desempenham muito bem e com êxito sua profissão e que conseguem cativar uma interação entre professor e aluno e aluno e professor, muito bem definida e saudável, com resultados satisfatórios. (MATEUS)

Absolutamente normal, eu vejo que as competências e capacidades são iguais, independente de sexo masculino ou feminino, professor é professor, não podemos nos prender em níveis de escolaridade para dizer se deve ser professor ou professora. (PEDRO)

Compreendemos que gênero é um processo construído social, cultural e historicamente, portanto, as relações escolares também possuem influência nessa construção: “[...] A questão de gênero se coloca praticamente em todos os assuntos trabalhados pela escola nas diferentes áreas” (BRASIL, 1998, p. 323).

O conceito de gênero nos faz refletir que as diferenças entre os sexos vão muito além das diferenças biológicas/sexuais, são produções das construções sociais, históricas e culturais na qual cada indivíduo está inserido. O campo social entra em destaque e conseqüentemente a escola:

[...] possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem à situação do dia a dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2010, p. 18).

Mas se ainda silenciarmos a temática de gênero nos currículos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, fica complexo quando no cotidiano escolar nos deparamos com um docente do sexo masculino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Parece haver um “deslocamento” do profissional.

Mariano (2012), como citado anteriormente, em pesquisa realizada sobre a questão do corpo e sexualidade nos cursos de formação docente, aponta que se acredita que todas as alunas são vistas como heterossexuais e os homens que frequentam o curso são tidos com estereótipos “afeminados”, conseqüentemente esses corpos masculinos são vistos como sinônimo de pedofilização: “Preocupam-nos os estereótipos encontrados na formação de professores/as, sobretudo, aqueles que pressupõem que todo homem que se dirige à docência na escola básica, em função das relações

entre cuidar e educar, é homossexual; o mais grave é uma identidade adicional que ganham: homossexual e pedófilo” (MARIANO, 2012, p. 611).

Os nossos futuros docentes questionados parecem que vão contra o que profere a norma padrão, levando-nos a refletir sobre possíveis mudanças de concepções, em que a docência se torna espaço para todos independente do sexo.

Podemos perceber que é possível encontrar lacunas com muita insistência e persistência, na busca da mudança, da diferenciação, sendo a educação, mais uma vez, clamada para incitar e propor transformações, seja por questões sociais, culturais ou mesmo econômicas.

Considerações finais

Ao longo desse texto procuramos resgatar parte do percurso da formação docente enquanto campo da Pedagogia, enfatizando a feminização do magistério que marcadamente se destaca nessa profissão. Contudo, tivemos a intenção de enveredar pelos caminhos de inversão, realizando apontamentos iniciais de pesquisa sobre a entrada do sexo masculino no campo pedagógico.

Os entrevistados nos mostraram que a docência, através da formação no curso em Pedagogia, é terreno fértil para se estabelecerem, buscarem a mudança da sociedade, e também se tornar uma porta de entrada para o mundo acadêmico que não se esgotará única e exclusivamente nesse curso.

Sabemos que as mudanças sociais e econômicas, tais como a falta de emprego, a possibilidade de dupla jornada enquanto docente, favorecendo melhores salários, impulsionam esses indivíduos a ingressarem no campo da docência; contudo, não se intimidam e também superaram as possíveis discriminações quanto à sua masculinidade, veem os desafios da profissão como importantes para a realização pessoal e profissional.

Por outro lado, possuem até mesmo uma visão ingênua acreditando nas mudanças que a docência pode proporcionar na sociedade. Não destacam em momento algum os percalços da profissão e o desprestígio social que os/as docentes vêm sofrendo.

Infelizmente, percebemos que os cursos de formação não possuem espaços significativos para abordarem a própria constituição do magistério no

transcorrer da história da educação brasileira, bem como as temáticas de gênero que adentram os próprios cursos de formação e os contextos de escolarização desde a educação infantil.

Finalizamos nossa reflexão com a certeza que estamos distantes da “professorinha casadoira e normalista” dos anos de 1930, não tão distantes das “tias” dos anos de 1980, mas temos a certeza que temos espaço para os professores homens que buscam construir sua própria identidade profissional, seu espaço de trabalho e a formação do cidadão no palco da docência.

Referências

AGÊNCIA ESTADO. **Número de cursos de pedagogia cresce 85% em 5 anos. 5 de setembro de 2009.** Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,numero-de-cursos-de-pedagogia-cresce-85-em-5-anos,430029,0.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007.** Brasília: Inep, 2009.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 19.851 No 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades e instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte estatuto das universidades brasileiras. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 24 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, F. A. **Homem fora do lugar?** A identidade de professores homens na docência com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação., 23, **Anais...** Poços de Caldas, 2004.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. et al (Org.). **Docência, memória e gêneros:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 15-48.

CYMBALUK, F. **Mulheres chefes de família não são mais pobres e nem sozinhas, diz pesquisadora.** 22 set. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/09/22/mulheres-chefes-de-familia-nao-sao-mais-pobres-e-nem-sozinhas-diz-pesquisadora.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

FAGUNDES, T. C. P. C. **Mulher e pedagogia:** um vínculo re-significado. Salvador: Helvécia, 2005.

FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. de. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 143-157, 2006.

FREITAS, M. T. de A. (org.) **Memória de professoras:** história e histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos.** 2009. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogias e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p.443-481.

_____. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

MARIANO, A. L. S. Corpo, gênero e sexualidade: das práticas de formação às práticas escolares cotidianas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 16., 2012, Campinas – SP. **Anais...** Campinas – SP: Universidade Estadual de Campinas, 2012. 1 CD-ROM.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1981.

NOVAES, M. E. **Professora primária**: mestre ou tia. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea)

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PARÁISO, M. A. Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 102, p. 23-45, 1997.

RABELO, A. Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 35 (2), p. 279 - 298, mai./ago. 2010.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

SAYÃO, D. T. **Relações de Gênero e trabalho docente na educação infantil**: em estudo de professores em creche. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2005.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Eu, _____, fui convidado (a) a participar de uma entrevista como forma de contribuir com uma pesquisa desenvolvida pela Prof^a Ms Rita de Cássia Petrenas, Prof.^a Dr^a Fatima Aparecida C. Gonini, Prof.^a Dr^a Valéria Marta N. Mokwa e Prof. Dr. Paulo Rennes M. Ribeiro, tendo como objetivo apreender o motivo por que pessoas do sexo masculino fazem a opção pelo curso de Pedagogia, bem como suas apreciações sobre o referido curso, ou seja, é uma pesquisa que envolve a temática de gênero.

A pesquisa será realizada através de questionários enviados por email ou entregues pessoalmente, com alunos que cursaram o curso da ASSER Porto Ferreira no período de 2006 a 2015 (concluintes ou não).

Informamos que os dados desta pesquisa não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação pessoal, sendo substituído por outro nome (letra ou número), para que a privacidade seja protegida e assegurada. Esclarecemos também que nem mesmo o nome da instituição será divulgado.

A participação é voluntária e o entrevistado tem o direito de não responder a qualquer pergunta que não queira.

Fica esclarecido que o entrevistado leu as informações acima e teve a chance de esclarecer dúvidas e fazer perguntas sobre esta pesquisa e autoriza divulgação dos resultados.

Data de hoje: ___ de _____ de 2015.

Nome do participante da pesquisa:

Assinatura: _____

Pesquisadora Responsável: Rita de Cássia Petrenas

Assinatura da Pesquisadora responsável:

Endereço e Telefone da Pesquisadora:

Av: José Ventura, 714

Santa Rita do Passa Quatro SP- Fone 19- 997092991

Apêndice B – Questionário

- 1) Data em que está respondendo:
- 2) Nome:
- 3) Idade:
- 4) Estado civil:
- 5) Tem filhos? Se afirmativo, quantos?
- 4) Atualmente, profissão em que atua:
- 5) Antes de iniciar o curso de Pedagogia, qual profissão exercia?
- 6) Você tem algo a dizer sobre sua trajetória escolar?
- 7) Algum professor marcou sua vida (pessoal e/ou profissional)? Você pode contar por quê?
- 8) Por que você decidiu fazer o curso de Pedagogia?
- 9) Você pensou em realizar outro curso sem ser Pedagogia? Qual? Por quê?
- 10) O que o curso de Pedagogia acrescentou na sua vida pessoal?
- 11) O que o curso de Pedagogia acrescentou na sua vida profissional?
- 12) Você alguma vez se sentiu discriminado por cursar Pedagogia (por ser considerado no senso comum como um curso feminino)?
- 13) Você pretende seguir carreira na área? Justifique sua resposta.
- 14) O que você pensa do professor de Educação Infantil ser do sexo masculino?

O ALUNO CRONICAMENTE ENFERMO: VULNERABILIDADES INFANTIS ENTRE A SALA DE ESPERA E A ESCOLA

THE CHRONICALLY ILL STUDENT BETWEEN WAITING ROOM AND SCHOOL

Marcos Cezar de Freitas
Unifesp
marcos.cezar@unifesp.br

Bruna Zaninetti
Unifesp
bz.bruna@hotmail.com

Resumo

O objetivo do artigo, que teoricamente se valeu principalmente das contribuições de Erving Goffman, foi mostrar a realidade de alunos cronicamente enfermos. Metodologicamente foi feita pesquisa etnográfica com crianças cronicamente enfermas no cotidiano de um ambulatório público estendendo a observação para dentro de quatro unidades escolares. Esse processo de pesquisa foi estruturado para mostrar a situação de alguns alunos que têm muitas faltas. Isso possibilitou analisar as estratégias que desenvolvem para organizar seus trabalhos escolares. Foi explorada em detalhes a experiência de conviver com a dermatite atópica. Os resultados mostram que aspectos consideráveis das chamadas vulnerabilidades são construções sociais, especialmente a produção de estigmas. Por isso o artigo indica, nas conclusões, que as desvantagens de crianças cronicamente enfermas não somente, mas especialmente na escola, não resultam apenas do desconforto que a doença crônica proporciona. Resulta principalmente da recriação constante da vulnerabilidade quando essa criança é percebida e apontada como diferente e, nesse sentido, é estigmatizada em decorrência da reação às marcas que a experiência inflige ao seu corpo.

Palavras-chave: Crianças. Doença crônica. Dermatites. Escola. Vulnerabilidades.

Abstract

The purpose of the article, which theoretically earned mainly from contributions from Erving Goffman, was to show the reality of chronically ill students. Methodologically it was made ethnographic research with chronically ill children in a public clinic extending the observation into four school units. This process of research was structured to show the situation of some students who have many faults, and that allowed analyzing the strategies they develop to organize their schoolwork. It was explored in detail the experience of living with

atopic dermatitis. The results show that significant aspects of vulnerabilities are called social buildings, especially production of stigmas. Therefore the article states in its conclusions that the disadvantages of chronically ill children not only, but especially in school, do not result only from the discomfort that chronic disease provides. Mainly the result of constant recreation of vulnerability when the child is perceived and identified as different and, accordingly, is stigmatized as a result of reaction to brands that experience inflicts to your body.

Keywords: children; chronic disease; dermatitis; school, vulnerabilities.

Introdução

No Brasil, Covic e Oliveira (2011) identificaram 37 produções acadêmicas vinculadas a programas de pós-graduação em educação voltadas para o tema do atendimento pedagógico desenvolvido com crianças em instituições hospitalares.

Em programas de pós-graduação em saúde as autoras identificaram 3 estudos sobre atividades lúdicas em hospitais; 6 estudos sobre o impacto de doenças crônicas em crianças e jovens e especificamente sobre a escolarização de crianças e jovens cronicamente enfermos localizaram 3 pesquisas (Covic e Oliveira, 2011, p. 57).

Nucci (1998), Saikali (1992) e Sousa (2005) são autores diretamente identificados com o estudo da escolarização de crianças com doenças crônicas ou muito graves e a anemia falciforme e a leucemia figuram entre os temas abordados mais detidamente.

O tema deste artigo não é a produção acadêmica a respeito da escolarização de crianças cronicamente enfermas, mas as referências acima são importantes para que se perceba que esse objeto não tem mobilizado quantidade expressiva de pesquisadores no campo da educação, tampouco nas interfaces que alguns programas têm entre educação e saúde.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação normatizou em 2002 os vínculos que devem ser mantidos entre a escola básica e os alunos considerados grave ou cronicamente enfermos.

A normatização incide sobre as chamadas “classes hospitalares”:

Cumprir às classes hospitalares e ao atendimento pedagógico domiciliar elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento

pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que se encontram impossibilitados de frequentar a escola, temporária ou permanentemente, e garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (Brasil, 2002, p. 13).

Essa normatização aborda diretamente o direito à escolarização, mas evidentemente não diz respeito a um universo significativo de crianças e adolescentes que não se afastam do cotidiano escolar, ou pelo menos não se afastam por longos períodos, mas se ausentam intermitentemente em decorrência não da internação, mas de rotinas ambulatoriais das quais não podem escapar em razão da doença crônica que as acompanha incessantemente.

Considerando concretamente esse universo que de tão específico escapa às considerações da lei, o objeto de análise deste artigo diz respeito às estratégias que alunos desenvolvem para conviver com doenças crônicas “enquanto” se escolarizam. O que se pretende aqui é lançar alguma luz sobre o cotidiano desses alunos que são obrigados a faltar constantemente, pois suas vidas estão atreladas não somente à escola, mas também às salas de espera em ambulatórios especializados.

Para realizar essa intenção, estrategicamente este artigo aborda crianças com crônicos e graves problemas de pele, considerando que tais problemas colaboram para que os processos de escolarização sejam tumultuados, mas não interrompidos, salvo exceções.

Para dar visibilidade às crianças aqui mencionadas, metodologicamente organizou-se pesquisa qualitativa, com a escolha de algumas crianças dentre muitas num ambulatório específico, cujo detalhamento virá adiante.

O esforço de pesquisa que norteou esse processo foi o de acompanhar de perto e constantemente as crianças identificadas e organizar cadernos de campo com abundantes anotações para que fosse possível a posteriori analisar e interpretar aquela rotina e, desse modo, proporcionar aos leitores

informações que somente são obtidas na dimensão mais microscópica do cotidiano.

O processo que envolveu e acompanhou crianças e familiares na pesquisa que subsidiou este artigo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade e as pessoas abordadas, adultos e crianças, foram esclarecidas a respeito das intenções investigativas em andamento e tudo foi formalizado em termos livres de esclarecimento e consentimento devidamente assinados²⁶.

Por se tratar de uma pesquisa atenta aos microeventos do cotidiano de alunos cronicamente enfermos, a referência teórica mais constante foi a obra de Erving Goffman em cujas análises sobre interações face a face e comportamentos em lugares públicos buscou-se inspiração para analisar a “elaboração de si”, que não cessa de acontecer em dois cenários de expressiva importância na história das crianças aqui abordadas: a escola e as salas de espera hospitalares.

Ao mesmo tempo em que essas crianças ganharam alguma visibilidade, foi possível promover uma breve reflexão sobre como essas crianças são (quando são) percebidas na especificidade de suas situações. Assim, a escola e os professores são personagens dessa trama, tanto quanto os profissionais de saúde mencionados.

As crianças aqui focadas têm desvantagens acumuladas em relação às demais crianças com as quais dividem a sala de aula (Freitas, 2013). São crianças que chegam à escola após horas e horas de espera e tratamento em ambulatórios específicos, e após muitas horas de deslocamento entre as instituições analisadas. Por isso, ao final, até aspectos relacionados ao transporte serão abordados.

Foram escolhidas algumas crianças com o objetivo de configurar alguns retratos dos agentes desse dia a dia. Mas para além desses retratos outras crianças serão mencionadas, considerando os exemplos significativos que protagonizaram no transcorrer da pesquisa.

Quando a pesquisa foi concluída, o que pareceu ser mais relevante ressaltar foi a certeza obtida de que as desvantagens de crianças cronicamente

²⁶ Processo de aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa nº 30714814.5.0000.5505.

enfermas não somente, mas especialmente na escola, não resultam apenas do desconforto que a doença crônica proporciona. Resulta principalmente da recriação constante da vulnerabilidade quando essa criança é percebida e apontada como “diferente” e, sendo assim, passa a ser estigmatizada em decorrência das marcas que a situação inflige ao seu corpo (Goffman, 2009).

As crianças que foram pesquisadas têm um cotidiano marcado por uma singular descontinuidade. Seus corpos estão marcados pela doença crônica e elas têm diferentes “regimes de (in)visibilidade” (Freitas e Prado, 2016). Isso quer dizer que são personagens de cenários nos quais ora está em questão saber mostrar-se, ora está em questão saber ocultar-se. A categoria cenário indica a centralidade que as análises goffmanianas têm neste artigo. Este trabalho decorre de pesquisa que constatou que a integridade física, intelectual e emocional da criança pode sofrer desgastes que são permanentemente acentuados ou atenuados conforme o cenário e os sofrimentos são retrabalhados em cada situação (Goffman, 2012b) e manejados conforme a criança se apropria da própria fachada (Goffman, 2012a) nas interações que o cotidiano possibilita.

Foram abordadas vulnerabilidades que se recriam na “experiência de pele” (Mcdermott & Verenne, 2000) da criança. Foi analisada uma “experiência de pele” específica, decorrente do convívio inescapável para quem tem em sua pele a dermatite atópica. A pesquisa captou o específico da “experiência de pele” dessas crianças e conseguiu registrar aspectos da cultura material da qual faz parte a história do corpo de cada uma delas (Porter, 2011).

Da coleta de dados

A coleta de dados foi realizada principalmente num ambulatório público, em ambientes escolares e nos trajetos percorridos diariamente pelas crianças que protagonizaram essa pesquisa. O processo de pesquisa e análise se deu num cenário de acompanhamento de muitas crianças em permanente tratamento da dermatite atópica e estrategicamente foi possível escolher quatro para os fins específicos deste artigo.

Trata-se de um processo com intenso acompanhamento. Por isso, embora a estratégia para coleta de dados tenha favorecido interagir com

dezenas de crianças, desde o princípio o trabalho organizou-se para abordar especificamente um número reduzido, intensificando a opção pela abordagem qualitativa.

Foram quatro as crianças escolhidas para os retratos porque com essas a questão da assiduidade escolar mostrou-se um componente específico para a organização que desenvolveram diante do tempo de espera no ambulatório. Essas quatro crianças foram aquelas que mais sensivelmente levaram a escola “para dentro do ambulatório”. Esse deslocamento de trabalhos escolares para o ambulatório e de recomendações ambulatoriais para dentro da escola revelou-se um domínio tático, para falar com Certeau (2000), em relação às demais crianças de ambos os ambientes.

A principal estratégia de obtenção de dados foi a observação intensa, baseada na recomendação do etnógrafo Thomas Weisner (2012) de que o pesquisador não está escondido para flagrar o inapropriado e denunciá-lo. O pesquisador é parte do cenário e tem consciência de que “olha para um olhar que se sabe olhado”. Com base em Goffman, sabíamos que toda a trama tem algo de performático.

O principal, mas não único espaço de referência para a coleta de dados, foi a sala de espera. As salas de espera no entender de Augé (2012) são “não lugares” fundamentais para conhecer o cotidiano. O antropólogo francês quis tratar das experiências de anonimato e denominou alguns espaços como não lugares com a intenção de revelar experiências vividas em cenários configurados como “de passagem”, “de aguardo”, mas observando que em certas experiências esses locais se tornam espaços de intensa permanência porque o aguardo corresponde a grandes unidades de tempo.

As salas de espera de ambulatórios têm sentido caleidoscópico. Quando são vistas da perspectiva dos trabalhadores da saúde, são locais de permanência e constância para quem trabalha, supondo, cada um, administrar a passagem constante do impermanente e do descontínuo.

Do ângulo da criança que espera, muitas vezes com seus familiares e na maioria dos casos com suas mães, as salas de espera só são “não lugares” no sentido de que as identidades se diluem nos tratamentos impessoais que se aproximam do anonimato.

Para a criança cronicamente enferma, a sala de espera é “não lugar” apenas no sentido de não ser o local de destino, como afirma Augé (2012), destino esse que é o gabinete de consulta. Mas na trama existencial dessa criança a sala de espera é um campo de constância que faz parte de sua vida e que lhe oferece seguidas horas de espera quase todos os dias.

Foi uma pesquisa que favoreceu encontrar dinâmicas de estigmatização evidenciadas nas situações em que a condição de cronicamente enfermo conferiu a cada criança um modo específico de “ser apontada” e um modo permanente de sentir a “identidade deteriorada” (Goffman, 2008).

Numa investigação microscópica (Campbell, 2000) a principal estratégia é o acompanhamento de rotinas. O acompanhamento aqui se deu no ambulatório, na escola e no trajeto casa-ambulatório, num processo de investigação que Florence Weber designou como favorável para “observar”, “escutar” e “estar com” (Weber, 2009).

Por isso, este artigo diz respeito às experiências de convívio escolar que foram identificadas “dentro” da experiência de viver como paciente ambulatorial. Na materialidade dos locais de pesquisa, chamou atenção o quanto a sala de espera ambulatorial também se organiza como se fosse uma sala de aula, com cadeiras justapostas e enfileiradas. Chamou atenção também a presença constante da lição de casa na rotina das crianças que esperam.

Alguns antecedentes para elucidar o objeto

Poucas pesquisas foram realizadas especificamente sobre e com crianças com dermatite atópica. A doença é frequente na infância, porém é pouco conhecida, conforme indicam os estudos de Castro (2012); Castro e Solé (2006) e Facchin (2011).

Considerando as pesquisas e estudos sobre o tema do adoecimento crônico, observa-se que alguns autores dedicaram-se ao estudo da criança com dermatite atópica, mas poucos se dedicaram a uma aproximação densa na rotina dessas crianças e suas famílias. Uns preocuparam-se com as características clínicas da doença, como Castro (2012), outros se ocuparam dos aspectos psicológicos, como Facchin (2012) e Gascon e Bonfin (2012).

Este artigo diz respeito à intenção de compreender menos da doença em si mesma, e muito mais dos sujeitos concretos que lidam com o próprio corpo cronicamente enfermo e ressignificam suas vidas.

As diferenças “apontáveis” no corpo (Goffman, 2008) geram um desconforto singular. E o cotidiano é rico em situações nas quais a pessoa se esforça para ocultar, parcial ou totalmente, seu corpo. Nos casos aqui analisados as vestimentas fazem parte da cultura material do corpo doente e não são ocasionais ou fortuitamente escolhidas. São dispositivos de organização do ocultamento da pele e de produção de cada eu. O que nos lembra da advertência de David Le Breton:

Em condições comuns da vida social, as etiquetas do uso do corpo regem as interações: circunscrevem as ameaças suscetíveis de surgir [e mostrar] o que não se conhece (...). (LE BRETON, 2013a, p. 74).

As crianças com dermatite atópica muitas vezes têm marcas por todo o corpo. Para elas a ocultação é tão necessária quanto impossível de se realizar plenamente. O corpo é socialmente construído e isso é especialmente constatável num corpo marcado com o repugnante, com o chocante, com o deformado (Breton. 2013b; Courtine, 2014; Foucault, 2009). Por isso, a pele se torna, em determinadas situações, um território simbólico.

A pele representa o limite entre o dentro e o fora, assume a importante função de órgão de relação com o mundo externo e o outro. A pele é a primeira forma de contato e vínculo com o outro (FACCHIN, 2012). Relaciona-se “com o meio externo e o interno, formando a fronteira entre o próprio e o não próprio, expressando as relações dos níveis não físicos do ser e ligando-se aos grandes sistemas de regulação do corpo e da mente” (AZAMBUJA, 2000, p. 394).

O destaque para a pele algumas vezes ocorre quando a pessoa contraditoriamente não quer mostrá-la. Isso se dá especialmente com doenças como psoríase, dermatite, vitiligo, entre outras. Quando se torna foco do olhar e questionamento do outro, a pele entra em cena com a mediação da aparência, da cor ou da textura.

Podemos pensar em uma construção social da pele quando determinadas características são aceitas e outras não, no caso das crianças

com dermatoses as alterações na pele como vermelhidão, ressecamento, lesões e despigmentação geram um constrangimento social à medida que muitos olham, questionam e se afastam com clara demonstração de repugnância.

Dermatite significa inflamação da pele (STEDMAN, 1996) e atopia um conjunto de afecções alérgicas caracterizadas por influência hereditária (FERREIRA, 1986). Assim, a dermatite atópica pode ser definida como “uma doença inflamatória da pele, de caráter crônico e recidivante, caracterizada por prurido intenso e lesões eczematosas que se iniciam em 85% das vezes na primeira infância. Sua associação com outras manifestações atópicas, como asma e a rinite alérgica, é frequente” (CASTRO; SOLÉ; et al, 2006, p. 269). A doença costuma ser comum nas áreas urbanas afetando principalmente crianças de até dois anos (AKDIS; AKDIS; et al, 2006).

As características principais da doença são o aparecimento de lesões avermelhadas na pele necessariamente acompanhadas por prurido. O curso da doença costuma variar, assumindo geralmente um caráter crônico, havendo fases de exacerbação e outras de diminuição dos sintomas. A pele lesionada tem cortes papulosos, acompanhados de prurido e sensação de queimação.

As lesões costumam ser acompanhadas de secreção líquida e formação de placas (SIMÃO, 2010, p. 2). Em casos mais graves, como destaca o informativo da Associação de Apoio à Dermatite Atópica (AADA) de 2005, as lesões podem acometer o corpo todo. São muitos os fatores desencadeantes (CASTRO e SOLÉ, 2006).

Para além disso, as crianças participantes desta pesquisa fazem parte de um universo hipermedicado, com marcante presença de corticoides e com a untuosidade de tudo o que tocam, própria de quem convive obrigatoriamente com pomadas e cremes hidratantes.

Imersão e organização da análise

A pesquisa que fundamentou esse artigo contou com o acompanhamento dos envolvidos por um longo período de tempo. Geertz (2012) ressalta que ao se descrever uma situação é importante compreender e interpretar o significado das ações. É apenas através da imersão na situação

que se torna possível perceber a construção de alguns sentidos atribuídos às ações.

Organizamos-nos para um processo de imersão cuidando para que os procedimentos indicados pelo Comitê de Ética da Universidade fossem seguidos e nos posicionamos para observar, anotar, perguntar e escutar as pessoas interagindo nas salas de espera. Por isso mesmo, as interlocuções foram estabelecidas a partir da manifestação dos envolvidos autorizando nossa aproximação, observação e utilização de dados com o preenchimento do Termo Livre de Consentimento Esclarecido.

Nos primeiros movimentos de aproximação e nos primeiros registros, já foi possível perceber que as pessoas naquele cenário interpretavam a doença crônica como estigma na acepção de Goffman (2008), ou seja, como algo “apontável” como repugnante.

A construção de estigmas se dá no bojo das relações sociais que dirigem a vida da criança cronicamente enferma e interfere na forma como se veem. Escutando-as foi possível perceber que se veem como “estragadas” pela doença, ou seja, que se enxergam tal como são apontadas.

No local seguíamos a recomendação de Goffman (2012b) e dividíamos o ambiente em cenários, tomando por critério as situações que promoviam rearranjos de papéis, por exemplo, percebíamos alternâncias observáveis nas crianças cuja performance se modificava de lugar para lugar. Num microespaço delineava-se o território de ser paciente, o espaço para ser aluno, o lugar de ser filho e cada mudança de perspectiva se dava com variações espaciais mínimas num território institucional de pequenas proporções que era apropriado o tempo todo como “território de cada eu” (Kian, 2014).

Uma vez que nos movemos na pesquisa predominantemente com categorias de Goffman, tão logo se estabeleceu uma rotina de comunicação, nos dedicamos a anotar assimetrias e simetrias (Goffman, 2012a). Essas duas categorias mostram-se muito úteis quando se identifica um cotidiano com posicionamentos marcados, ou seja, com locais específicos para cada ator e com a presunção de que os atores são diferenciados em inúmeras camadas de identidade, em cada qual se organizando um modo de falar conforme a expectativa que se tem daquele que escuta.

As interações ocorriam de forma assimétrica quando as formas de tratamento revelavam hierarquias implícitas na diferenciação desses papéis, ou simétricas quando era mais clara a percepção de paridade no relacionamento dos diferentes atores (médicos são sempre tratados com reverência e mães e crianças sempre tratadas com informalidade).

Goffman (2012a, 2012b) sugere especial atenção à deferência, que é o que se percebe como devoção ou credibilidade dedicada à fala de determinada pessoa, decorrente de sua função ou conduta. No transcorrer da pesquisa os médicos sempre foram contemplados com especial deferência, e a materialidade dessa deferência se mostrou não somente em palavras, mas fundamentalmente na reorganização do porte (Goffman, 2012b), que é o que se faz com o corpo quando se quer interagir “falando” com a postura, com o vestuário e a organização de gestos.

Partíamos, portanto, de um modo de observar “postado” pela dinâmica goffmaniana. Cabia, a partir disso, delinear o perfil das crianças pesquisadas.

Perfis das crianças pesquisadas

O número de crianças pesquisadas foi adequado ao tempo necessário para fazer um acompanhamento intensivo, que se estendeu por dois anos. Selecionamos quatro crianças, embora outras sejam mencionadas no transcorrer do texto, cujos exemplos foram percebidos como significativos.

A escolha acompanhou os seguintes critérios: 1) a gravidade da doença; 2) o maior número de ida às consultas no ambulatório; 3) o número de internações devido à crise; e 4) a disponibilidade para participar da pesquisa. Esse processo ocorreu nas primeiras semanas de imersão no ambulatório e se deu à medida que as crianças compareciam com regularidade às consultas e podiam, assim, ser identificadas com as características necessárias.

Seguindo os procedimentos do Comitê de Ética que avaliou essa pesquisa, elas foram convidadas a participar da pesquisa, convite que se estendeu aos familiares, e todos os envolvidos foram detalhadamente esclarecidos a respeito do uso que faríamos das informações colhidas.

Das quatro crianças que aqui têm maior destaque, três são meninas, duas com dermatite grave e uma com dermatite atópica moderada, e um menino com o quadro de dermatite atópica moderada.

Para entender o destaque também dado às situações moderadas do adoecimento crônico, esclarecemos que o objetivo foi o de retratar o cotidiano não apenas com base nas dificuldades extremadas da doença, mas também com outras faces do mesmo problema. No todo, para além das quatro crianças retratadas também acompanhamos outras sessenta e duas crianças em suas rotinas ambulatoriais para que pudéssemos compreender de forma mais abrangente a experiência da doença crônica e consolidar nossa opinião a respeito das questões escolares que são mencionadas nesses cenários.

As quatro crianças escolhidas foram ficticiamente denominadas Clara, Estela, Mariana e João.

Clara, 14 anos.	Dermatite atópica grave desde os 5 anos, em tratamento contínuo há 8 anos.
Estela, 10 anos.	Dermatite atópica bastante grave desde os 2 anos, em tratamento contínuo há 5 anos.
Mariana, 9 anos.	Asma controlada desde os 3 anos e dermatite atópica moderada desde os 6 anos, em tratamento contínuo há 3 anos.
João, 11 anos.	Dermatite atópica desde os 2 anos, em tratamento contínuo há 4 anos.

Retratos

Clara apresentava dermatite atópica grave desde os cinco anos de idade. Todo o seu corpo estava acometido pela dermatite nos membros superiores e inferiores, tronco, rosto, couro cabeludo, mãos e pés. Era uma menina muito comunicativa e curiosa. Conhecia todos os funcionários do ambulatório, frequentava o local há oito anos.

Percebeu-se que Clara sofria muito com os momentos de crise da doença, que eram muito frequentes. Manifestava muitas formas de intensa tristeza, irritação e ansiedade. Coçava-se continuamente e, por isso, tinha intensas feridas nos braços, no tronco e no couro cabeludo, o que também ocasionava queda de cabelo.

Como nos referimos à materialidade das histórias do corpo, cabe prontamente registrar as estratégias usadas para ocultar o problema. Para esconder o corpo, usava sempre roupas longas, como camisetas de manga comprida e calça. Nos momentos de calor, usava camiseta de manga curta da escola, mas fazendo uma sobreposição com uma camisa de manga três quartos para disfarçar as lesões. Prendia sempre a camiseta por dentro da calça para evitar descobrir-se ao levantar os braços. Para ela, era muito importante não mostrar a parte frontal do tronco ou as costas. Usava sempre maquiagem para esconder as manchas do rosto e principalmente a coloração das pálpebras inferiores, que são avermelhadas.

Sua família ao tempo da pesquisa era constituída por ela e sua mãe. A menina não conhecia o pai e não tinha irmãos. Sua mãe era, então, auxiliar de limpeza em uma escola e trabalhava no período da noite. Fez essa opção para poder acompanhar a filha nas consultas que ocorriam durante o dia. Soubemos que a mãe apresentava a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida e fazia tratamento para controlar a doença.

No acompanhamento feito na escola percebemos que Clara tinha algumas amigas que lhe ajudavam com as aulas perdidas, devido às consultas e internações e a apoiavam em seus momentos de sofrimento pela doença. Ao tempo da pesquisa Clara estudava numa escola privada confessional e era bolsista, considerando suas dificuldades econômicas. Muitos já a conheciam e eram poucos os que ainda comentavam e a questionavam sobre a dermatite.

Estela era naquele momento uma criança de dez anos que fora diagnosticada com dermatite atópica aos dois anos de idade. A doença acometia todo seu corpo desde a cabeça até os pés. Sua dermatite era bastante grave e pouco respondia aos medicamentos. Fazia tratamento no ambulatório havia cinco anos. Chegou à primeira consulta, segundo os

médicos, com um quadro gravíssimo em que sua pele estava completamente lesionada e com secreção intensa.

Enquanto transcorria a pesquisa, ela era considerada o caso mais grave do ambulatório. As consequências da doença como hipopigmentação e espessamento da pele geravam para ela muito desconforto. Mostrava-se tímida e desconfiada. O tempo todo evitava fazer contato visual com as pessoas. Olhava sempre para baixo.

Como estratégia para esconder a pele utilizava camisetas de manga longa e calças compridas. Usava apenas sapatos fechados com meia, mesmo em casa, para evitar que as lesões e a hipopigmentação que ocorre principalmente na face da perna e nos pés aparecessem.

Estela apresentava também problemas de crescimento e um quadro de desnutrição. Tinha altura inferior à das crianças com sua idade. Com os tratamentos realizados, como a utilização de hormônios e suplementos vitamínicos, estava crescendo um pouco mais e as carências nutricionais se mostraram menos preocupantes ao final da pesquisa.

Sua família constituía-se com sua mãe, seu pai e duas irmãs mais velhas. Nas consultas era acompanhada por sua mãe. Como diarista ela alternava dias de trabalho para acompanhar a filha, trabalhando, por isso, também aos finais de semana. O relacionamento de Estela com as irmãs mostrava-se conturbado e é desse relacionamento que surgiu o apelido “coça coça”. Viviam em situação econômica bastante precária e, por isso, moravam em uma casa ao lado do esgoto a céu aberto com poucas condições para investir no tratamento, já que apenas sua mãe trabalhava e seu pai tinha problemas com alcoolismo e quadros convulsivos.

Na pesquisa dentro da escola, foi possível observar que Estela tinha poucos amigos, costumava ficar isolada e faltava muito às aulas. Algumas crianças faziam piadas a respeito de seu estado e quando percebiam que ela estava se coçando falavam que sua doença era “de cachorro”, em referência à sarna.

Mariana é uma menina de nove anos que foi diagnosticada com asma aos três anos e com dermatite atópica aos seis anos de idade. A asma estava controlada e o quadro apresentado era de dermatite atópica moderada/leve. As

partes do corpo acometidas eram os cotovelos, joelhos, tronco e em momentos de crise a face. Sua pele apresentava poucas machas hipopigmentadas e ressecamento. Quando estava em crise, no ambulatório e na escola, as lesões ficam avermelhadas.

Mostrava-se uma criança alegre e comunicativa. Frequentava o ambulatório há três anos. Não se importava tanto com a aparência da pele, o que lhe incomodava mais era o prurido intenso. Sua família era, naquele momento, composta por sua mãe, seu pai e seu irmão mais velho. O pai tinha asma e o irmão mais velho asma intermitente e dermatite atópica. A mãe era a única que não apresentava doença alérgica e para cuidar dos filhos e acompanhá-los nos tratamentos teve que parar de trabalhar. Há um dado singular nos registros materiais da dermatite na vida dessa família. Para sair de casa com os filhos a mãe levava uma maleta de medicamentos tanto para a asma quanto para a dermatite.

Podia-se perceber nesse caso específico que as estratégias de ocultação da pele se organizavam mais por iniciativa da mãe do que da criança em questão. Era a mãe que mais enfaticamente se preocupava com a aparência da pele da filha. Seu maior medo era que a doença ficasse muito visível e que, por isso, atrapalhasse as relações sociais da menina.

Há uma clara questão de gênero nos “bastidores” (Goffman, 2009) dessa estratégia. A mãe não tinha as mesmas preocupações com o filho, ainda que ele tivesse lesões no rosto. Para a mãe a dermatite tinha repercussão mais negativa para as meninas, pois considerava que “o feminino” sofria mais intensamente com o que era comentado como “déficit de aparência”.

Foi possível registrar que sua rotina escolar não tinha sido acompanhada de comentários desagradáveis. Por outro lado era bastante “vigiada” (Douglas, 2010) à medida que recebia muitos questionamentos dos amigos sobre suas faltas.

Identificamos João, um menino de onze anos que foi diagnosticado com dermatite atópica aos dois anos de idade. A dermatite atópica acometia seus membros superiores e inferiores, tronco e pés. Sua pele era hiperpigmentada nas áreas de lesão, com formação de crostas e secreção nos momentos de crise. Tinha longos períodos de calma da doença, porém com períodos

curtos de crise intensa. Mostrava-se um menino muito cordato e solícito e frequentava o ambulatório há quatro anos.

Dentre essas crianças João era a personagem que mais claramente dividia estratégias. Quando era protagonista das rotinas ambulatoriais não demonstrava importar-se com a aparência de sua pele, chegando a usar camisetas sem manga e short. Quando ia para a escola ou saía para brincar com os colegas na rua, não dispensava calça comprida, tênis e camisetas com mangas. Sua família era composta por sua mãe, seu pai e seu irmão mais novo. Sua mãe também apresentava dermatite atópica, ainda que controlada. A mãe tinha a responsabilidade de acompanhar a criança às consultas e trabalhava como autônoma.

Foi possível constatar que na escola João estava em processo de adaptação, pois no transcorrer da pesquisa havia se mudado. Mas, mesmo assim, tinha amigos e a doença não tinha parecido, até então, um empecilho. João gostava muito de jogar futebol.

Notamos variações ao redor do mesmo problema. Variava a intensidade, alternavam-se os agravantes e os atenuantes. Mas a trama existencial de todos tinha em comum o lugar da pele no enredo que se apresentava.

Cenários, por dentro

Ao observar e acompanhar as crianças e suas mães em seus deslocamentos e nas rotinas ambulatorial e escolar, acumulamos muitas informações e relatos dessas personagens, que foram registrados e guardados em cadernos de campo. A espera longa por consultas era o aspecto mais frequentemente relatado na vida dessas crianças e mães.

Chegavam antes das sete horas da manhã, encontravam a calçada em frente ao ambulatório lotada e aguardavam a distribuição de senhas. Assim que chegavam, as crianças menores solicitavam colo. Aguardavam a abertura do ambulatório e se preparavam para a disputa por cadeiras vazias. As cadeiras estavam sempre dispostas como se simulassem uma sala de aula. O recepcionista iniciava a chamada. O número que cada criança tinha a conectava a um prontuário. Chegavam os médicos residentes, que iniciavam o atendimento. Algumas crianças, Clara sempre, faziam lição de casa.

A cena descrita possibilitou identificar algumas estratégias que os pais e crianças utilizavam para aguardar o atendimento no ambulatório. Notava-se uma simultaneidade de ações durante a espera. Uns sentavam-se no chão, outros se abraçavam para diminuir o frio, algumas mães conversavam com outras mães, outras preferiam descansar e tentar dormir. As crianças também apresentavam ações variadas, umas brincavam, outras jogavam, outras dormiam. Mas muitas faziam lição de casa. A lição de casa era uma atividade onnipresente.

Goffman (2012a) ressalta as riquezas e simultaneidades de ações em uma situação. Cada um assume um papel e tem uma visão diferente do que está ocorrendo. Para as crianças e adolescentes que frequentam o ambulatório há muitos anos, o ritual de espera é mais tranquilo, eles planejam o que irão fazer durante o período, incluindo o estudo. Para as crianças mais novas a espera é mais incômoda e as estratégias de ação são pouco adequadas à situação, como o jogo de futebol improvisado.

Após a espera, que na maioria das vezes era longa, chegava o momento da consulta, que tinha significados diferentes para cada criança. Para umas a consulta era um momento de alívio e para outras era um momento bastante tenso.

As consultas registradas no processo de imersão revelaram cenários especiais como, por exemplo, numa ocasião em que Estela apresentou-se visivelmente cansada e as secreções de sua pele fizeram com a que meia calça que usava grudasse à pele, o que gerou intenso choro.

Essas situações invariavelmente eram acompanhadas daquilo que as mães denominavam de “bronca médica”, ou seja, eram repreendidas severamente porque “o tratamento não estava sendo feito corretamente”. E a resposta na maioria das vezes se convertia em queixa, como quando a mãe desabafava, explicando que trabalhava e não tinha como acompanhar a criança o dia todo e, mesmo assim, ficava à mercê das “brincas”.

O menino João costumava ter consultas mais tranquilas, o que não ocorria com Clara, que usualmente era a última a ser atendida no ambulatório porque repetidas vezes chegava quando o expediente já estava em

andamento. Mesmo nessa condição de “atrasada”, Clara encontrava um modo para fazer ali sua lição de casa.

Ela tinha tal familiaridade com os ritos de preparação para a consulta que chegava a lembrar aos residentes que precisava ser pesada antes de ser atendida. Ela também podia ser reconhecida como personagem típica de um universo hipermedicado. Solicitava a administração de medicamentos e indicava aos residentes que se encontrava bastante debilitada, lembrando a cada um que a intensificação das dosagens poderia atenuar dores e dificuldades que estavam literalmente à flor da pele.

As consultas com Estela tinham seguidos episódios de choro e desconforto. E era com essa criança que ficava bastante visível a utilização do choro como estratégia para postergar o momento de despir-se. Ela evitava contato visual com as médicas e permanecia quase imóvel, na tentativa de evitar que as médicas a repreendessem devido à falta de cuidados com a pele.

Na rotina das consultas um aspecto singular merece ser comentado. Rapidamente cada criança adquiria a sombria percepção de que o alívio experimentado com o fim da consulta duraria pouco. A experiência da doença crônica rapidamente ensinava que os rituais de verificação recomeçam com breves intervalos.

Por isso, mostrava-se importante analisar as situações de choro como recurso estratégico, reconhecendo que chorar naquele cenário não era somente uma demonstração de instabilidade. No cenário em que a criança ficava em exposição, sentindo os efeitos do manejo daquilo que mais queria esconder, eram poucos os recursos de interrupção disponíveis. Ainda que nunca resultasse favorável às crianças, a dinâmica do choro muitas vezes possibilitava pensar com Goffman:

Quando um indivíduo chega diante de outros suas ações influenciarão a definição da situação que se vai apresentar. Às vezes agirá de maneira completamente calculada, expressando-se de determinada forma somente para dar aos outros o tipo de impressão que irá provavelmente levá-los a uma resposta específica que lhe interessa obter. Outras vezes, o indivíduo estará agindo calculadamente, mas terá, em termos relativos, pouca consciência de estar procedendo assim. (GOFFMAN, 1985, p. 15).

João era a criança que mais adotava estratégias colaborativas e, assim, participava das dinâmicas de aceleração do ritmo da consulta, ainda que despir-se visivelmente lhe causasse ansiedade. Já a estratégia de Clara tinha outro objetivo, que era o de obter a receita para poder comprar os medicamentos que permitiriam a melhora da pele.

Clara inclusive se sentia à vontade para, nos termos de Goffman, “negociar”. Como frequentava o ambulatório há quase dez anos, sabia perfeitamente que nenhum diagnóstico seria oferecido sem o parecer da médica-chefe, portanto ela exigia a presença da médica-chefe para retirar a roupa. Essa “deferência” (Goffman, 2012a) também ajudava a organizar seu “porte” diante dos demais envolvidos com as dinâmicas de atendimento, como os residentes, por exemplo. Antropologicamente, Clara mostrava-se uma criança que também dominava o conteúdo dos rituais de verificação em andamento.

Analisando a relação entre as médicas e as mães, observava-se claramente uma relação assimétrica, uma vez que as mães tratavam as médicas de forma diferente da forma como eram tratadas. As mães invariavelmente tratavam as médicas como sujeitos investidos de superioridade pela função que exerciam e pelo poder de fornecer os medicamentos que ajudavam na melhora do quadro clínico de seus filhos. A médica-chefe raramente explicava algum procedimento médico diretamente às mães, ao contrário, costumava explicar para a residente que depois repetia tudo para as mães que estavam no mesmo consultório e eram tratadas como se não estivessem.

Do sofrimento e suas partilhas

As quatro crianças retratadas neste artigo interagiam com as demais que faziam parte da rotina do ambulatório. Não somente protagonizavam experiências relacionadas ao adoecimento crônico como também se tornavam espectadoras do sofrimento vivido por outras crianças.

Elas ficaram especialmente tocadas com a situação de Carlos. Esse menino demonstrou que em certos momentos o sofrimento adquiria contornos mais intensos e dramáticos.

Carlos viveu a experiência de chegar ao ambulatório com grave crise alérgica desencadeada pelo consumo de ovo. Seu corpo estava tomado por lesões e erupções. Apresentava fissuras e sangramento. Chorava intensamente de dor. Coçava-se aflitivamente. Como destaca Le Breton (2013a), não é possível mensurar a dor e o sofrimento que cada um sente.

O fato é que o sofrimento de Carlos mobilizou muitas crianças. Uma menina de apenas quatro anos tentou lhe oferecer alguma saída para amenizar o incômodo, primeiro lhe ofereceu um biscoito e depois propôs ao menino que ele pensasse em algo diferente e até o convidou para brincar. As acompanhantes das crianças também ficaram comovidas com o choro pungente da criança. Propuseram que o menino fosse atendido prioritariamente, e uma delas chegou a falar com a médica responsável para que o atendimento fosse acelerado.

Essa ação e inquietude da mãe de outra criança relembra a noção de sofrimento ético-político trabalhado por Sawaia (2007). Diz respeito a um sofrimento que não é individual, mas sim vivenciado grupalmente, que está na essência da situação em si, que se dá na experiência de quem compartilha. E esse é um dado estrutural na vida cotidiana de cada criança cronicamente enferma. Todas as personagens dessa trama têm certeza de que a doença crônica tem uma dimensão que só se compreende no vivido, na ocupação dos mesmos espaços e por isso se reconhecem na dor do outro.

Nesse particular encontramos um sentimento comum entre os pesquisados, que é a aspiração que tinham de que a escola e seus protagonistas pudessem conhecer e compreender melhor “a vida que eram obrigados a levar”. O desejo de “serem vistos” pela escola manifestou-se intensa e continuamente.

Na escola e a relação com outras crianças

Estela é personagem de um cotidiano escolar no qual é aluna marcada por seguidas faltas. Era frequentemente indagada por outras crianças a respeito de tarefas específicas e muitas vezes a resposta indicava que nem ficara sabendo da demanda da professora. Nessas situações copiar a tarefa feita por outro colega era a estratégia mais usada.

Sua presença não passava despercebida. Mas o modo de percebê-la demonstrava quão inóspito o ambiente pode se tornar. Foi possível registrar expressões como “sai, sarna!”.

A entrada na sala de aula era precedida por um rápido rito de autoverificação. Puxava a manga da blusa, tentava esconder a pele o máximo possível, respirava fundo, tomava coragem e adentrava. Sentava-se ao fundo.

A presença da criança com doença crônica é marcada pela inconstância do vínculo com a instituição, já que constantemente é necessário faltar para ir ao médico ou fazer exames. No caso das crianças com dermatite atópica grave, as faltas ocorrem várias vezes na mesma semana. Essa “constância da inconstância” se acentua quando ocorrem as internações que provocam ausências prolongadas, verdadeiras rupturas.

As crianças que vivem a experiência da internação demonstram dificuldades específicas em relação à dinâmica de horários. O transcorrer do tempo num hospital tem marcadores específicos como, por exemplo, os intervalos entre as medicações ou a ampliação dos períodos de sono. Não foi por acaso que Goffman reconheceu nos hospitais, assim como nos asilos e conventos, a imagem da “instituição total” que drena a individualidade dos indivíduos (Goffman, 2007).

Os tempos escolares, porém, são totalmente configurados na dinâmica dos trabalhos simultâneos (Freitas, 2013) e os ritmos de trabalho têm limites demarcados pela tarefa em si e não pelas características individuais de quem trabalha com o professor, no caso o aluno.

Assim, a criança cronicamente enferma experimenta diferentes, mas complementares, processos que intensificam a cobrança para que se adapte às dinâmicas institucionais tomando por base a percepção de que tudo o que acontece decorre da presença da dermatite atópica como se os demais não tivessem nada a ver com a questão. Frases como “é você que deve se esforçar para ser como os demais” transforma a criança em “representante local da doença” (Goffman, 2009).

A debilidade torna-se referência identitária e assinala um modo de conceber a presença desse aluno que nos convida a refletir sobre o

compromisso educacional que temos com essas crianças. Escutamos de uma professora:

Eu não exijo muito da Estela, ela é doentinha, quando ela quer dormir na aula eu deixo, os meninos pegam muito no pé dela. Como ela está no quarto ano e não pode ser reprovada, por causa da progressão continuada, não tem problema, eu só aviso a mãe dela sobre as faltas que podem sim causar a reprovação.

Esse modo de considerar a presença da criança cronicamente enferma abre mais espaço para o compadecimento do que para a educação escolar. Mesmo à mercê desses olhares que sonegam envolvimento docente mais denso, o compadecimento não diminui a intensidade das hostilidades e, ao contrário, intensifica o distanciamento em relação à professora. Nos termos de Goffman (2008), é com as palavras “doentinha” e “sarna” que sua identidade é, simultaneamente, deteriorada e estigmatizada.

Essa situação tem exceções, como no caso de Mariana, que conseguia no cotidiano escolar interações bem-sucedidas e era reconhecida pelo “bom desempenho”. Trata-se de um caso em que os prejuízos provocados pelas ausências e pelos seguidos tratamentos interferiam mais diretamente no “ser tão aluno quanto os demais” e menos nas dinâmicas de aprendizagem. Seu principal esforço consistia em diminuir as distâncias de aparência e aceitação. A distância da qual mais se ressentia não estava nos índices de desempenho.

Estratégias são observáveis caso a caso e bem de perto. A menina Clara, por exemplo, acompanhava as atividades escolares com a mediação de muitas colegas. Num conjunto em que atuavam dez professores, uma rede de compartilhamento de datas, conteúdos de provas e lições se estabelecia entre ela e os demais.

A dermatite atópica, por suas características e especificidades de doença alérgica, exige que as crianças e suas famílias adaptem seus hábitos à presença da doença crônica. Trata-se de uma rotina que exige evitar o contato de materiais sintéticos com o corpo, como desodorantes, perfumes, maquiagens e materiais com níquel, como bijuterias. O contato com uma roupa que não seja composta apenas por algodão pode gerar uma grave alergia. O uso de um desodorante pode ser muito danoso, já que a pele imediatamente

forma pápulas e prurido intenso. Esse cuidado precisa ser mantido e intensificado no tempo de permanência na escola.

Clara exemplificava muito bem essa dificuldade, pois estava chegando à adolescência e assim como as outras garotas gostava de usar maquiagem, perfume e bijuterias e, além disso, tentava usar a maquiagem como recurso para esconder as lesões e vermelhidão da pele. No entanto, Clara só podia usar maquiagem hipoalergênica. O uso de perfume se dava em apenas algumas gotas aplicadas na roupa e as bijuterias também tinham que ser hipoalergênicas. O “domínio de corpo” (Merleau Ponty, 2010) consolida a percepção de que o uso de determinados adornos conduzirá à irritação e coceira intensas.

O repertório de restrições torna-se amplo. Interagimos com crianças proibidas de tomar banho de piscina com água clorada; de entrar no mar; de tomar banho de sol; de tomar banhos quentes e longos; de usar sabonete em quantidade.

Segundo Le Breton (2013a), em uma sociedade que valoriza e exalta o corpo perfeito, ter uma doença de pele gera a necessidade estratégica de esconder e ocultar a pele. Trata-se de viver em fuga, fugindo da expectativa que os outros têm em relação aos danos que o contato com a dermatite possa causar em termos de contágio. Como indica Facchin (2012), as doenças de pele estão relacionadas popularmente às representações da falta de higiene e da possibilidade de transmissão pelo toque, e os espaços escolares que são tão marcados pelo movimento e pelo toque recíproco se configuram, nesses casos, em espaços de contínua evitação. Essas crianças eram consideradas “menos tocáveis”.

As crianças adquiriram conhecimentos específicos sobre o universo clínico, o que possibilitava compreender e conhecer sobre o uso de alguns medicamentos, nomes e funções. Foi possível observar uma criança de quatro anos chorando porque a médica interrompeu o uso de um medicamento. A criança manifestava seu desconsolo afirmando que gostava do remédio, pois com ele conseguia dormir. Elas levavam para a sala de aula o repertório de informações clínicas que tinham e sabiam testemunhar o efeito de certos medicamentos.

Dentro e fora da escola foi possível registrar manifestações de crianças que usualmente intervêm nos diálogos de adultos manifestando opção por gotas ou comprimidos, conforme o caso. Num universo tenso e intensamente medicado, essas crianças demonstravam que aprenderam a ler bulas e a controlar dosagens. Por isso, essa pesquisa reconheceu crianças ativamente participantes de seus tratamentos.

E foi ativamente que muitas vezes a dermatite atópica foi incorporada (Csordas, 2014) como reserva de barganhas como, por exemplo, nas situações cotidianas em que a criança escolhia o que comer ou escolhia com quem dormir, argumentando que “seu estado exigia” algo de específico no tocante ao tratamento e aos “regulamentos” da vida.

Observando essas estratégias assumidas pelas crianças, pode-se considerar, como diria Goffman (2008), que elas usam a sua doença como álibi para justificar dificuldades ou impossibilidades. Foi possível notar que as mães percebiam essas estratégias, mas acabavam aceitando para “equilibrar” as adversidades vividas na escola (Freitas e Prado, 2016). Porém, a sala de aula muitas vezes mostra-se um espaço praticamente desprovido de agentes “equilibradores”.

Nos percursos feitos entre o ambulatório e as escolas, essa realidade revelou a circulação de narrativas que têm por base a origem e causa da “presença da aflição”.

Foi possível recolher afirmações que reconheciam a “origem divina” da situação da pele daquelas crianças. Registramos frases como “É um ensinamento de Deus a minha filha ter essa doença”; “Deus quis assim”; e “Deus é que sabe quando ela vai melhorar”.

Como ressalta Laplantine (2010) muitas vezes a doença é vista como uma maldição e uma punição ou como provocada pelo próprio doente. Por isso, é importante destacar o estoque de palavras ou, parafraseando Pierre Bourdieu, a economia das trocas descritivas, que esse cotidiano revela.

Um vocabulário próprio se estruturou dentro do ambulatório entre médicos, pais e crianças, e outro se estruturou na escola. No ambulatório, a imersão tornou possível acompanhar mais de cento e cinquenta consultas, e perguntas como você trocou de pele? significavam festejos diante de eventuais

melhoras. Trocar de pele mostrava-se o grande sonho de todos os protagonistas dessa trama. Na escola, nenhuma melhora atenuava os efeitos da distância em relação aos “corpos estragados”.

Considerações finais

As crianças quando são diagnosticadas com dermatite atópica obrigatoriamente alteram suas rotinas e hábitos. Não podem ingerir determinados alimentos, usar materiais sintéticos, tecidos que não sejam de algodão, usar perfumes e acessórios e precisam também incluir cuidados intensos com a hidratação e proteção da pele e incluir o uso de pomadas e medicamentos. Têm uma “vida untuosa”.

A imersão no ambulatório revelou que as crianças constroem muitas estratégias ao frequentar intensamente esse local. Elas programam o que irão fazer durante o período de espera para a consulta, e é no âmbito dessa programação que os vínculos com a escola se apresentam, e o maior exemplo nesse sentido é a lição de casa.

O transporte também é um fator relevante para pensar a rotina das crianças no ambulatório, já que as mães e crianças precisam sair de madrugada de casa para chegar no horário para consulta, enfrentam transporte público lotado, dormem e fazem refeições dentro do ônibus. Essas crianças têm muitos episódios de privação do sono.

Com base no acompanhamento realizado, foi possível constatar que as crianças escondem sua pele devido às lesões, mas principalmente devido à percepção que desenvolvem relacionada aos outros. Demonstraram seguidas vezes acreditar que os outros têm medo e nojo de suas peles. Como afirmamos ao início, as desvantagens das crianças cronicamente enfermas na escola não resultam somente do desconforto que a doença crônica proporciona.

Podemos afirmar com segurança que na escola essa situação de vulnerabilidade se recria, principalmente porque a todo instante a criança com dermatite atópica é percebida e apontada como “diferente” e, muitas vezes, estigmatizada em decorrência das marcas que a situação inflige ao seu corpo.

É importante, para dar um fecho à narrativa que este artigo trouxe em relação ao microcosmo de alunos/crianças cronicamente enfermos, enfatizar que essas crianças e suas mães manifestaram com ênfase a expectativa de que a escola pudesse conhecer mais de perto suas rotinas.

São agentes de um viver custoso submerso em grandes unidades de tempo de espera. Levam a escola para onde vão, principalmente para as salas de espera. Levam também a “experiência de pele”, que é a razão de estar quase que diariamente no ambulatório a todos os territórios que percorrem, principalmente a escola.

Registre-se aqui um dado de significativa importância. A maioria das pessoas com as quais interagimos tomaram por premissa que a crianças cronicamente enfermas têm “naturalmente” defasagens escolares. Porém, em nenhum caso observamos alguém levar em consideração que essas crianças provocam reações nas demais personagens do cotidiano escolar e que o maior problema que enfrentam é a reação que causam.

Portanto, as experiências do adoecimento crônico e suas relações com as dificuldades escolares são agravadas, para usar uma palavra típica do universo clínico, com a redução do problema à dimensão individual do “doente com sua doença”, e com o reducionismo implícito na dedução de que os problemas escolares decorrem “das características da doença”.

O esforço etnográfico levado a efeito nos muitos meses de pesquisa revelou que, na escola, a dermatite atópica acrescentava uma expressiva desvantagem às personagens dessa trama. Pode parecer óbvio que a presença de uma enfermidade tão comprometedora só pudesse acarretar mesmo desvantagens acumuladas.

Todavia, essas crianças foram estigmatizadas e consideradas alunos dignos de compaixão, mais do que detentores de direitos e compromissos educacionais. Portanto, a doença crônica é uma parte, apenas uma parte de um grande e expressivo problema que está longe de ser individual.

Referências

AADA. **Dermatite atópica: informações básicas**. 2005. Disponível em: www.aada.org.br. Acesso em: 13 set. 2013.

AKDIS, Cezmi; AKDIS, Mubeccel; et al. **Diagnosis and treatment of atopic dermatitis in children and adults: European Academy of Alergology and Clinical Immunology/ American Academy of Allergy, Asthma and Immunology/ PRACTALL Consensus Report**. *Journal Allergy Clinical Immunology*, 2006, p. 152-169.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

AZAMBUJA, R. **Dermatologia integrativa: a pele em novo contexto**. *Revista brasileira de dermatologia*. Rio de Janeiro, v. 75. N. 4, 2000, p. 393-420.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/Seesp, 2002.

CAMPBELL, Donald. **Can we overcome worldview incomensurability relativity in trying to understand the other?** In: JESSOR, Richard (ed.). *Ethnography and human development*. Chicago, Chicago University Press, 2000, p. 153-174.

CASTRO, Ana Paula. **Dermatite atópica na infância**. *Revista Brasileira de Medicina*, v. 69, setembro/2012.

CASTRO, Ana Paula; SOLÉ, Dirceu; et al. **Guia prático para o manejo da Dermatite Atópica – opinião conjunta de especialistas em alergologia da Associação Brasileira de Alergia e Imunopatologia e da Sociedade Brasileira de Pediatria**. *Revista Brasileira de alergologia e imunopatologia*, 2006.

COURTINE, Jean-Jacques. **História e antropologia culturais da deformidade**. In: CORBIN, Alain (org.) *História do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, volume 3, p. 253-340.

COVIC, Amália N. & OLIVEIRA, Fabiana A. M. **O aluno gravemente enfermo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

CSORDAS, Thomas. **Corpo, significado, cura**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014.

DOUGLAS, Mary. **Pureza e perigo**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FACCHIN, Tatiana Helena José. **Aspectos psicossociais de mães de crianças com dermatite atópica**. Dissertação de Mestrado, 2011, 69f.

FERREIRA, Vinícius Renato; MULLER, Marisa; JORGE, Hericka. **Dinâmica das relações em famílias com um membro portador de dermatite atópica**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Los anormales**. Ciudad de México, Fondo de Cultura, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de; PRADO, Renata Lopes Costa. **O professor e as vulnerabilidades infantis**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

GASCON, Maria Rita; BONFIN, Mariana Cagnoni; et al. **Avaliação psicológica de crianças com dermatite atópica por meio do teste das Fábulas de Duss**. Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 3, n. 2, dezembro/2012.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. **Comportamento em lugares públicos: notas sobre a organização social dos ajuntamentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, asilos e prisões**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social: uma perspectiva de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012b.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

GOFFMAN, Erving. **The Goffman reader**. Oxford, BlackWell Publishing, 2009.

KIAN, Azabeh. **Erving Goffman da produção social do gênero à objetivação social das diferenças biológicas**. In: CHABAUD-Rychter,

Danielle et alii (orgs.) O gênero nas ciências sociais. Brasília: Editora Unb; São Paulo: Editora da Unesp, 2014, p. 313-326.

LAPLANTINE, François. **Antropologia da doença**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013a.

LE BRETON, David. **Antropologia da dor**. Trad. Iraci Poleti. São Paulo: Fap – Unifesp, 2013b.

MCDERMOTT, Richard and VARENNE. Hervé. Culture, development, disability. In: JESSOR, Richard (ed.) **Ethnography and human development**. Chicago, Chicago University Press, 2000, p. 101-126.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

NUCCI, N.A.G. **A criança com leucemia na escola: visão do professor**. 278 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1998.

PORTER, Roy. História do corpo. In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011, p. 297-334.

SAIKALI, M. O. J. **Crianças portadoras de anemia falciforme: aspectos do desenvolvimento cognitivo e desempenho escolar**. 78 p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. In: **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUSA, E. **O processo educacional e as crianças e adolescentes portadoras de anemia falciforme**. 96p. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, 2005.

WEBER, Florence. **Trabalho fora do trabalho: uma etnografia das percepções**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

WEISNER, Thomas. **Why ethnography should be the most important method in the study of human development.** In: JESSOR, Richard et alii (orgs). *Ethnography and human development.* Chicago, University of Chicago Press, 2012, p. 305-326.