



Literatura, Leitura e Escrita

Interfaces

Luciana Ferreira Leal
Agnes Iara Domingos Moraes
(Orgs.)

Este livro é resultado da XIV Semana da Educação, realizada em 2016, e que teve como tema “A relação teoria e prática e a literatura em debate”. O evento teve 46 trabalhos aceitos para apresentação em forma de comunicação oral, sendo que alguns deles foram selecionados para a composição deste livro. A Semana da Educação é um evento promovido há 15 anos pela Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Empresas (Faculdades FACCAT) em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Tupã, tendo como tema, principal, no decorrer desses anos, a questão da formação leitora e da escritora do educando. Assim, a XIV Semana da Educação, cujo tema foi “Formação continuada de professores: a relação teoria e prática e a literatura em debate”, justifica-se nas iniciativas do Poder Público para garantir uma política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Básica, visando contribuir para melhoria da qualidade do ensino público. Na XIV edição da Semana participaram como palestrantes, ouvintes ou apresentadores de trabalhos estudantes, educadores e pesquisadores de diversas instituições de diferentes localidades do Estado de São Paulo, entre elas Marília, Rio Claro, São Paulo e Tupã. Trata-se de um Evento que envolveu temas relevantes para a educação, tanto na perspectiva do tempo passado quanto na do tempo presente, como por exemplo, Leitura e literatura, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Formação de professores. As organizadoras e @s autor@s deste livro são vinculad@s a diferentes instituições de ensino. Este livro é composto por nove capítulos que resultam do trabalho de pesquisador@s interessad@s em refletir sobre temáticas que envolvem a questão da educação formal e não formal.



Literatura, leitura e escrita



Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira — Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais — Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará — Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia — Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos — Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz — Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins — Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins — Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco — Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto; Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco — Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano — Petrolina/PE, Brasil

Literatura, leitura e escrita

Interfaces

Organizadoras:

Luciana Ferreira Leal

Agnes Iara Domingos Moraes

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>



Conselho Editorial da Editora Faculdades FACCAT:

Dr. João Adalberto Campato Jr (FACCAT)

Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira (UNIFESP)

Dra. Ana Laura Jeremeis Urel (FAIP)

Dra. Viviany Bessão de Assis (UFMS)

Dra. Ana Maria Gonçalves (UFG)

Dra. Bárbara Cortella Pereira (UFMT)

Dra. Thabatha Aline Trevisan (PMM)

Ms. Cláudio Rodrigues da Silva (Doutorando UNESP)

Dra. Franciele Ruiz Pasquim (FACCAT)

Dra. Patrícia Regina Piovezan (UNESP)

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação — 23

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

LEAL, Luciana Ferreira; MORAES, Agnes Iara Domingos (Orgs.)

Literatura, leitura e escrita: interfaces [recurso eletrônico] / Luciana Ferreira Leal, Agnes Iara Domingos Moraes (Orgs.) --
Porto Alegre, RS: Editora Fi; Tupã: Editora Faculdades FACCAT, 2018.

177 p.

ISBN - 978-85-5696-439-7

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Literatura. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Educação - Brasil. 5. Educação especial. 6. Educação inclusiva. Título. II. Série.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Apresentação	9
Luciana Ferreira Leal; Agnes Iara Domingos Moraes	
1.....	13
A distopia na narrativa juvenil <i>Monte Verità</i> (2009), de Gustavo Bernardo	
Luciana Ferreira Leal	
2	27
A redação no ENEM: breves apontamentos	
João Adalberto Campato Jr.	
3.....	41
Leituras acadêmicas em curso de formação de professores: o que dizem os estudantes?	
Cláudio Rodrigues da Silva	
4.....	71
Educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil: após quase três décadas... quais as perspectivas?	
Agnes Iara Domingos Moraes; Cláudio Rodrigues da Silva	
5.....	97
Docentes do ensino fundamental I e alunos com transtorno do espectro autista: depoimentos de professores, diretores, coordenadores e alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) sobre a Inclusão Escolar	
Lara Pardo Passadori	
6.....	111
Reminiscências da educação de jovens e adultos (EJA): o caso de Rio Claro-SP em análise	
Sueli Iwasawa	

7	129
Considerações sobre a leitura na infância segundo Lenyra Camargo Fraccaroli	
Franciele Ruiz Pasquim	
8	143
Proposta de leitura para alunos não alfabetizados	
Jhecy Caroline Aono	
9	157
O vagão da minha história	
Vanessa Meriqui	
Sobre @s autor@s.....	175

Apresentação

Luciana Ferreira Leal
Agnes Iara Domingos Moraes

Este livro é resultado da XIV Semana da Educação, realizada em 2016, e que teve como tema “A relação teoria e prática e a literatura em debate”. O evento teve 46 trabalhos aceitos para apresentação em forma de comunicação oral, sendo que alguns deles foram selecionados para a composição deste livro.

A Semana da Educação é um evento promovido há 15 anos pela Faculdade de Ciências Contábeis e de Administração de Empresas (Faculdades FACCAT) em parceria com a Secretaria Municipal da Educação de Tupã, tendo como tema, principal, no decorrer desses anos, a questão da formação leitora e da escritora do educando.

Assim, a XIV Semana da Educação, cujo tema foi “Formação continuada de professores: a relação teoria e prática e a literatura em debate”, justifica-se nas iniciativas do Poder Público para garantir uma política de formação continuada para os professores que atuam na Educação Básica, visando contribuir para melhoria da qualidade do ensino público.

Na XIV edição da Semana participaram como palestrantes, ouvintes ou apresentadores de trabalhos estudantes, educadores e pesquisadores de diversas instituições de diferentes localidades do Estado de São Paulo, entre elas Marília, Rio Claro, São Paulo e Tupã.

Trata-se de um Evento que envolveu temas relevantes para a educação, tanto na perspectiva do tempo passado quanto na do tempo presente, como por exemplo, Leitura e literatura, Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Formação de professores.

As organizadoras e @s autor@s deste livro são vinculad@s a diferentes instituições de ensino. Este livro é composto por nove capítulos que resultam do trabalho de pesquisador@s interessad@s em refletir sobre temáticas que envolvem a questão da educação formal e não formal.

Luciana Ferreira Leal, no capítulo “A distopia na narrativa juvenil Monte Verità (2009), de Gustavo Bernardo”, tem por objetivo analisar as distopias no livro mencionado e, dentre outras considerações, destaca que a distopia nesse livro apresenta potencial analítico e reflexivo no que se refere a conceitos, que podem contribuir para análises críticas da realidade.

Em “A redação no ENEM: breves apontamentos”, João Adalberto Campato Jr apresenta uma reflexão sobre a redação exigida pelo Exame Nacional de Cursos (ENEM), apontando seus principais avanços e eventuais retrocessos em relação a avaliações semelhantes. O autor defende que os critérios de avaliação da redação do ENEM estejam em consonância com teorias atuais das ciências da linguagem.

Cláudio Rodrigues da Silva apresenta em seu capítulo, intitulado “Leituras acadêmicas em curso de formação de professores: o que dizem os estudantes?”, reflexões a partir de pontos de vista dos estudantes de um curso de formação de professores acerca das leituras acadêmicas demandadas pelos docentes nas bibliografias básicas das disciplinas.

Em “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: após quase três décadas... quais as perspectivas?”, Agnes Iara Domingos Moraes e Cláudio Rodrigues da Silva realizam uma problematização com vistas a sustentar que a educação escolar pública, inclusive a Educação Especial, estão sob iminente risco de retrocessos e que a sua manutenção depende principalmente da capacidade de auto-organização e de resistência popular.

Lara Pardo Passadori, no capítulo “Docentes do Ensino Fundamental I e alunos com Transtorno do Espectro Autista: depoimentos de professores, diretores, coordenadores e alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) sobre a Inclusão Escolar”, apresenta dados de pesquisa realizada em uma escola pública, enfatizando a perspectiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista sobre aspectos de seu cotidiano na escola.

No capítulo “Reminiscências da educação de jovens e adultos (EJA): o caso de Rio Claro-SP”, Sueli Iwasawa tem por objetivo compreender aspectos da história da EJA em Rio Claro, especialmente por meio do Projeto Vésper, implementado nesse município na década de 1990.

Franciele Ruiz Pasquim, no capítulo “Considerações sobre a leitura na infância segundo Lenyra Camargo Fraccaroli”, destaca que a concepção de literatura infantil dessa bibliotecária educadora foi baseada nas contribuições do escolanovismo e foi marcada pelo aspecto didático e moral, presente na maioria dos livros produzidos, antes da década de 1970, no Brasil.

No capítulo “Proposta de leitura para alunos não alfabetizados”, Jhecy Caroline Aono apresenta resultados de pesquisa desenvolvida por meio do “Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”, com o objetivo de verificar, no 1º ano de uma escola pública de Ensino Fundamental, a frequência e as práticas docentes no que se refere a atividades de leitura realizada com os estudantes.

Vanessa Meriqui, no capítulo “O vagão da minha história”, apresenta reflexões, de carácter testemunhal, sobre a questão da ancestralidade e da oralidade para sua trajetória de vida, especialmente em relação à sua atuação como contadora de histórias.

Para finalizar essa Apresentação, fazemos nossas as palavras de Oliveira (2018, p. 58): “Talvez esta seja a grande utopia que sustenta nossos sonhos e nossas lutas, simplesmente a escola cumprir seu papel diante de todos os escolares, apenas isto!”.

Desejamos-lhe uma agradável leitura, esperando que este livro suscite reflexões que contribuam para uma “práxis transformadora”, visando uma sociedade democrática e inclusiva, uma utopia que envolve inúmeros e complexos desafios e para a qual a educação cumpre *um* papel indispensável.

Entretanto, a utopia a que fazemos referência não é uma utopia qualquer, mas, sim, uma utopia *a la* Galeano (2001, p. 230):

Ella está en el horizonte – disse Fernando Birri –. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Referências:

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. 5 ed. Buenos Aires: A.U.R.N. Producciones Gráficas S.R.L., 2001. 234 p.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. *Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade*. Curitiba: CRV, 2018. 168 p.

A distopia na narrativa juvenil

***Monte Verità* (2009), de Gustavo Bernardo**

Luciana Ferreira Leal

Introdução

O objetivo do trabalho consiste em analisar as distopias no livro *Monte Verità* (2009), de Gustavo Bernardo. O livro conta a história de um contador de uma história - da própria história. Aproveita o tempo alimentando uma arara inverossímil e contando a sua história que tem o poder de mudar o mundo, por meio de seis mudanças radicais na vida de todos os povos. Mensagem a mensagem, mudança a mudança, Gustavo Bernardo leva seu garçom incomum a atualizar os imperativos do filósofo alemão Immanuel Kant.

A distopia, também conhecida como antiutopia, é um conceito filosófico manifestado nas narrativas que retratam uma sociedade construída no sentido oposto ao da utopia. A literatura distópica, em *Monte Verità*, representa um regime utópico que, na prática, destoa da teoria, manifestado, por meio das seis mudanças radicais: o desaparecimento de todas as armas de destruição em massa; a drástica diminuição da taxa de natalidade dos seres humanos; a limpeza da sujeira do planeta; o desaparecimento do petróleo em sete anos; a reprogramação genética dos animais para se defenderem do ser humano e, por último, a criação de uma lei universal de respeito entre todos os seres humanos. Todas essas

mudanças, utopias e distopias nos revela que nós somos os únicos causadores de nossa própria miséria.

O autor e suas obras

Gustavo Bernardo Krause nasceu no dia 01 de novembro de 1955, no Rio de Janeiro, onde mora até hoje. Doutor em Literatura Comparada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é Professor Associado no Instituto de Letras e Diretor do Departamento de Seleção Acadêmica da mesma instituição. É pesquisador do CNPq e membro do Editorial Board da revista *Flusser Studies*, sediada em Lugano, na Suíça, e do Conselho da Editora Annablume.

Publicou um livro de poemas: *Pálpebra* (1975) e dez romances: *Pedro Pedra* (1982); *Me nina* (1989); *Lúcia* (1999); *A alma do urso* (1999); *Desenho mudo* (2002); *O mágico de verdade* (2006); *Reviravolta* (2007); *A filha do escritor* (2008); *Monte Verità* (2009); *O gosto do apfelstrudel* (2010); e *Nanook* (2016).

Os romances de Gustavo Bernardo receberam prêmios e indicações. *Pedro Pedra* recebeu, em 1981, o Prêmio Altino Arantes (Biblioteca Altino Arantes, de Ribeirão Preto, São Paulo) e, em 1982, a Láurea de Altamente Recomendável para Jovens (FNLIJ). O romance *A alma do urso* foi contemplado, em 2000, pelo Prêmio Orígenes Lessa – o Melhor para o Jovem (FNLIJ), e, no mesmo ano, pelo Prêmio Júlia Lopes de Almeida (UBE), além da indicação na categoria “literatura infanto-juvenil” para o Prêmio Jabuti (CBL), também em 2000. Vale ressaltar que, também em 2000, o romance *Lúcia* foi laureado com a indicação na categoria “Romance” para o Prêmio Jabuti (CBL). Em 2007, o romance *A filha do escritor* foi selecionado com uma bolsa pela Petrobrás Cultural na área de “Criação Literária”; indicado, em 2009, para o 7º Prêmio Portugal Telecom de Literatura, e indicado, no mesmo ano, para o 6º Prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura. Em 2011, o romance

O gosto do Apfelstrudel foi indicado na categoria “Literatura Juvenil” para o Prêmio Jabuti (CBL).

Gustavo Bernardo publicou os ensaios: *Redação inquieta* (1985); *Quem pode julgar a primeira pedra?* (1993); *Cola sombra da escola* (1997); *Educação pelo argumento* (2000); *A dúvida de Flusser* (2002); *A ficção cética* (2004); *Verdades quixotescas* (2006); *Vilém Flusser: uma introdução* (2008); *O livro da metaficção* (2010); *O problema do realismo de Machado de Assis* (2011); *Conversas com um professor de literatura* (2013); e *A Ficção de Deus* (2014). Seus ensaios também receberam prêmios e indicações.

O autor também organizou as coletâneas *Literatura e sistemas culturais* (1998); *Vilém Flusser no Brasil* (2000); *As margens da tradução* (2002); *José de Alencar* (2002); *Literatura e ceticismo* (2005); *Contos de amor e ciúme de Machado de Assis* (2008); *Machado de Assis e a escravidão* (2010); *A filosofia da ficção de Vilém Flusser* (2011); e *Comoções literárias* (2014).

Enredo e elementos da narrativa de *Monte Verità* (2009) de Gustavo Bernardo

A obra *Monte Verità* foi publicada em 2009, pela Rocco sob o selo Jovens leitores. O livro compõe o segundo volume da Trilogia da Utopia – iniciada com *O mágico de verdade* (2006) e completada com a obra *Nanook* (2016), integrando a coleção Filosofia. Os títulos retificam o elogio da dúvida, apregoadado pelo francês René Descartes, num mergulho de retórica e saber ficcional. O romance *Monte Verità* (2009) foi traduzido por Jason Carreiro para o inglês e publicado pela Amazon sob o título *The Hill of Truth*, em e-book e em papel.

O enredo gira em torno de Manuel, que perdera a mulher assassinada e terá que conviver com algo ainda mais torturante: não saber o que teria acontecido à filha. Não saber por onde ela anda, se está viva ou morta, se está bem ou mal. Os dois desastres mudarão Manuel para sempre. E Manuel mudará o mundo.

Garçom do hotel suíço Monte Verità e poliglota, para espanto dos hóspedes, o negro moçambicano, fugitivo de guerra, cria, em seu quarto, sua história e também a do mundo, cujos ingredientes são a vingança e a redenção.

O livro conta a história de um contador de uma história – da própria história. Aproveita o tempo alimentando uma arara inverossímil e contando a sua história que tem o poder de mudar o mundo, por meio de seis mudanças radicais na vida de todos os povos. Anunciadas uma a cada domingo, em todas as mídias possíveis, com drásticas imposições para a humanidade, seis mensagens catastróficas são um *convite* para humanidade refletir sobre planeta e seu papel nele.

Mensagem a mensagem, mudança a mudança, Gustavo Bernardo leva seu garçom incomum a atualizar os imperativos do filósofo alemão Immanuel Kant. A população mundial, ao longo de seis semanas, é informada por todos suportes de comunicação, sobre seis mudanças que transformarão suas vidas, são elas: o desaparecimento de todas as armas de destruição em massa; a drástica diminuição da taxa de natalidade dos seres humanos; a limpeza da sujeira do planeta; o desaparecimento do petróleo em sete anos; a reprogramação genética dos animais para se defenderem do ser humano e, por último, a criação de uma lei universal de respeito entre todos os seres humanos.

Em se tratando das personagens de *Monte Verità* (2009), elencamos como protagonista o moçambicano Manuel, que, depois de ter a mulher assassinada pela repressão política, só lhe resta fugir de Maputo. Não tem tempo, sequer, de buscar a filha que o espera na escola. Manuel se refugia na Suíça italiana, onde se emprega como garçom no hotel Monte Verità. Nos intervalos do trabalho, escreve o livro que estamos analisando.

Destacamos, como personagens secundárias, a filha, a mulher, lembranças que são carregadas pelo protagonista, e os hóspedes do hotel, que se surpreendem ao constatar que o garçom moçambicano sabe italiano, alemão, francês, espanhol, grego,

japonês, mandarim e, sua língua materna, o português. Manuel “escreve para reencontrar a filha ou ao menos salvá-la, do que exatamente não sabe com precisão (mas imagina).” (2009, p. 85).

A capa de *Monte Verità* (2009) é de Paula Delecave. Belíssima, traz a imagem de um homem negro e sua arara, seminublados pela névoa que baixa do céu. O cenário é do globo terrestre. Ele se posiciona de cócoras, e com as mãos unidas, em cima do Oceano. As cores são o azul o preto e o branco. A Arara azul tem uma pequena mecha verde. O azul, de acordo com Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, no *Dicionário de Símbolos* (2000, p.107), é a mais profunda das cores, nele, o olhar mergulha, sem encontrar nenhum obstáculo, perdendo-se até o infinito. É assim que a imagem de Manuel é representada: olhar perdido no infinito.

O espaço é Hotel Monte Verità, localizado na parte italiana da Suíça, em Ascona, onde Manuel trabalha, acompanhado da arara. O espaço apresenta pouca articulação com as personagens e não mantém relação de interação com elas, ao contrário, vemos o protagonista e a arara completamente deslocados de seu cenário de origem: Maputo em Moçambique. No entanto, o espaço influencia as atitudes das personagens, visto que é no quarto do hotel que escreve o livro que mudará a vida de toda a humanidade. O espaço obedece à movimentação da personagem. As descrições do espaço entremeiam as ações do enredo, ampliando-as.

Sabemos que o bom livro literário infantil ou juvenil é indicado para qualquer idade, porém a idade dos protagonistas é determinante para que a obra seja classificada como juvenil. A idade, o comportamento da personagem, as inquietações, o desenho psicológico e físico do protagonista contribui para essa classificação. No entanto, em *Monte Verità* (2009), marcada com o selo “jovens leitores” não nos deparamos com protoagostita jovem ou adolescente. Selo mercadológico ou não, o que se vê neste livro é o intertexto, a metalinguagem, em que Gustavo Bernardo pensa exatamente um escritor: Manuel, negro e despatriado, que escreve, de maneira metafórica e subjetiva sobre o poder da literatura como

discurso. Segundo Giselle Maria, tem realização no discurso do livro o racismo, o etnocentrismo, o especismo, e a literatura cumpre o seu papel, pois, também como forma de poder, contesta estes sistemas de poder.

A Distopia em *Monte Verità* de Gustavo Bernardo

A motivação da realidade está sempre presente na utopia. No entanto, os elementos da realidade são transfigurados para compor a ideia utópica. A etimologia da palavra utopia, em grego, significa o não lugar, o ideal de uma sociedade harmônica, comprometida com o bem-estar da coletividade. Em função disso, ressaltamos que os elementos da utopia não são completamente fantásticos, mas retirados da realidade do cotidiano para serem transportados a um lugar indefinido. Dessa perspectiva, a utopia une ficção e fantasia e o utópico, representado na ficção, projeta uma realidade possível.

É importante ressaltar que a utopia é um gênero literário que consiste na narrativa sobre a sociedade perfeita e feliz e um discurso político que procura expor a cidade justa. Por esse motivo, incita o leitor a observar a realidade presente e projetar o mundo de amanhã. Nesse sentido, ressaltamos que apesar de o sentido da utopia configurar-se contrariamente ao da realidade, a sua motivação é sempre a situação presente, existindo, portanto, forte influência da realidade na utopia.

Segundo Franklin Leopoldo e Silva, “o que move o autor do conteúdo imaginário utópico é um profundo descontentamento, uma visão de carência ética causada por sua experiência cotidiana” (p.1). A partir dessa reflexão, podemos dizer que, consoante o professor Franklin Leopoldo e Silva, “o pessimismo está por trás de toda utopia”. (p.1)

Nesse sentido, contrariamente, a distopia, surge como a destruição da possibilidade de dias melhores aos homens e à sociedade, mas apenas de dias em que as características negativas

do mundo que existe são reforçadas. Dessas acepções, podemos ressaltar que na distopia o que se projeta é um mundo pior.

O objetivo do escritor da distopia é fazer o leitor tomar consciência da experiência do presente através de sua intensificação num mundo imaginário futuro, visto que o hábito de viver num mundo desumano resulta na alienação do que seria um mundo digno. Naturaliza-se, em tal situação, o mundo vivido como se fosse o único possível. (SILVA, p. 2).

Todavia, ao realizar a denúncia ou revelação da desumanização do homem, ele inspira, em seu próprio raciocínio, a indução da esperança. A realidade, rude, por conseguinte, retorna para certificar o leitor do presente sobre as tenebrosas sequelas de suas ações para o porvir.

Vale ressaltar que se o século XVI manifestou a ideia de utopia, o século XX criou a distopia. É necessário, pois, analisar que as utopias buscam a independência ao conceber um mundo baseado em novas ideias novas, e ao mesmo tempo esquecidas e excluídas. Russell Jacoby, em *Imagem imperfeita: pensamento utópico para uma época antiutópica* (2007, p. 40), considera que a confiança da utopia no futuro é o fundamento normativo que lhe garante eficácia ideológica. Já as distopias buscam o assombro, ao assinalar propensões contemporâneas que ameaçam a liberdade.

Coaduna-se com essas reflexões Erich Fromm (2009, p. 296) quando ressalta que as distopias ou as utopias negativas “expressam o sentimento de impotência e desesperança do homem moderno assim como as utopias antigas expressavam o sentimento de autoconfiança e esperança do homem pós-medieval”. Para Leomir Cardoso Hilário o objetivo das distopias é analisar as sombras produzidas pelas luzes utópicas, as mesmas que aclaram o presente na mesma proporção em que obscurecem o futuro. “Elas não possuem um fundamento normativo, mas detêm um horizonte ético-político que lhes permite produzir efeitos de análise sobre a sociedade”. (2013, p. 5)

Em *Monte Verità* de Gustavo Bernardo, encontramos Manuel à mercê também do seu destino, dessa vez, como o homem moderno, inserido num mundo governado pelo capital que – à maneira dos deuses – também infunde, estabelece e fixa, de modo inexorável, a opressão da Moira a todos os seus infratores.

A distopia da narrativa de *Monte Verità* começa pela situação insólita, lembrando um romance de ficção científica, que se apresenta nos primeiros capítulos, num domingo comum, como tantos outros, uma mensagem bombástica surge de repente em vários jornais do mundo, como se fosse mágica, e também em todos os canais de televisão, nas telas de cinema, o comunicado se espalhando pelo mundo na língua de cada leitor, independente de onde estivesse. A mensagem primeira alerta para a chegada de outras, sempre aos domingos e do mesmo modo.

A mesma distopia que move as personagens, move também o leitor. A inquietação é alimentada tanto pela expectativa do próximo comunicado quanto também pela trágica história do homem apresentado no início do romance.

Todos os comunicados proferidos por Manuel têm como pano de fundo o embate entre o indivíduo e o capital, definindo, assim, a distopia. Os comunicados anunciam intervenções surpreendentes: completo desaparecimento de todas as armas de destruição e a reprogramação genética dos animais para que se defendam dos homens. As intervenções acontecem de fato. A cada comunicado, o narrador enuncia as impressões das pessoas, as leituras do que acontece, e expressa também sua própria leitura.

Observa-se que, por mais que não haja a morte do herói, sente-se forte efeito, abalo moral, impressão profunda, merecedora de terror e condolência. O mundo do herói mergulhado no universo distópico não é governado pelos deuses, mas pelo capital, pelo individualismo. O abalo moral e a impressão profunda são sentidos na dor do protagonista em relação à sua filha:

Enquanto escolhe com qual caderno vai começar, pensa na filha que não conhece. Não sabe se a menina sobreviveu, se recolheram num orfanato, se alguma família a adotou [...]. Pensando na filha e em si mesmo como um pássaro preto, Manuel chora uma única lágrima, a de sempre. (BERNARDO, 2009, p. 48-49).

No universo da distopia, o herói romanesco é indivíduo solitário, à mercê da própria fraqueza e debilidade. O universo em que o herói convive, não mais contém a garantia e a firmeza do universo utópico, o herói distópico é fruto dos vínculos próprios do capitalismo, já que vive num mundo em que predominam o capital, o individual, a produção e o mercado.

Manuel formara-se em Economia com grande dificuldade, mas essa dificuldade lhe valera pouco, uma vez que nunca pôde exercer sua profissão. Mas na sua vida, o infortúnio prevalece:

Manuel gostaria de escrever sobre a filha. Na cidade de Maputo, ele trabalhava tanto para sustentar a família, e estudava tanto, para realizar seu único sonho, que mal a via em casa quando ela era criança.

Depois, a sua esposa morreu.

Depois, ele precisou fugir de repente, minutos antes de poder pegar a menina na escola.

Todo dia, ele se pergunta até que horas ela ficou esperando na escola, sentada quietinha numa cadeira baixa na sala da diretora. Quem sabe a diretora, penalizada, lhe teria emprestado lápis de cor para desenhar. (BERNARDO, 2009, p. 69).

Se a utopia está ligada à justiça, perfeição e felicidade, compreendida esta como observação da realidade presente e projeção do mundo de amanhã, não é possível ver a distopia presente na narrativa de Gustavo Bernardo analisada da mesma forma. É uma narrativa contrária à utopia, em que o cenário é um mundo em frangalhos, a partir do qual o futuro é projetado de forma negativa, sem esperanças. A função da distopia não reside no alívio das tensões, mas, antes, no suscitar da dor do leitor frente a um percurso de tragicidade. Num primeiro momento, há o toque das

paixões; em outro, a condolência frente ao relatado; num terceiro momento – final – há apenas o amargor, a sensação de soco na boca do estômago, restando ao leitor a tristeza de tomar conhecimento do destino distópico de Manuel.

Tendo como pano de fundo uma sociedade repressora, a narrativa *Monte Verità* (2009) manifesta a tendência verista, abordando temas atuais, característicos dos maiores dilemas do século XXI. Nesse sentido, a narrativa, como um todo, evidencia a análise radical da modernidade. Neste sentido, podemos inferir, com Leomir Cardoso Hilário (2013, p.1) que o gênero da distopia emerge como dispositivo de análise radical da sociedade, cujo objetivo é analisar os efeitos de barbárie que se manifestam em determinado tecido social.

O herói distópico manifesta o cotidiano das pessoas comuns, e deseja vencer a contradição, aparentemente insuperável, entre a geração de riqueza e a consequente geração de pobreza social e individual (CABRAL, 2000). Manuel transforma-se em dono do futuro e do destino. Ele precisa enfrentar as objeções e incoerências do dia a dia, travar conhecimento com outros indivíduos e lutar contra os problemas sociais. O universo Manuel edifica-se e estabelece-se.

Mensagem a mensagem, Manuel, o garçom incomum, atualiza os imperativos do filósofo alemão Immanuel Kant. As intervenções configuram-se com alento para a humanidade autodestrutiva. Talvez, o objetivo das intervenções não seja salvar, mas levar o homem a abandonar a onipotência. Afinal, Manuel “escreve para reencontrar a filha ou ao menos salvá-la, do que exatamente não sabe com precisão (mas imagina).” Entretanto, “descobre que não pode falar da filha porque as lágrimas borraríamos as páginas do caderno. Mesmo que conseguisse se segurar, o choro acabaria escorrendo pelo seu braço e pelo tubo da caneta para estragar a tinta”. (BERNARDO, 2009, p. 85). Nesse sentido, considera-se que ele busca reencontrar não apenas a filha, mas toda a humanidade.

A distopia constata a aptidão congênita do homem para o malogro, e que a vida, em qualquer ocasião, tem suas extraordinárias dificuldades. O rigoroso realismo distópico põe em contato a vida com a amargura, a angústia, o infortúnio; o crime com a punição; a ausência de estabilidade, tanto no homem quanto na sociedade, com a reabilitação da estabilidade alcançada a duras penas. É assim que lemos o protagonista e todos os seus infortúnios:

Seus pais nunca brigaram ou gritaram com ela. Até que a mãe, primeiro, a abandonou. Na verdade, a vida é que a abandonou: ela foi assassinada dentro da igreja e caiu para trás largando a mão da menina, que não chorou. A menina apenas olhou para o assassino uniformizado. Por alguma razão, talvez por conta desse olhar mesmo, ele não a matou [...]

[...]

Na igreja, encontrou viva apenas a filha, ajoelhada ao lado do corpo da mãe.

[...] Com olhos secos, ela o olhou e disse, calma: ‘Papai, Deus chegou atrasado.’ (BERNARDO, 2009, p. 70-71)

A distopia reveste a ação de aspectos triviais e abjetos da sociedade e do temperamento. A literatura distópica reúne as disposições morais e intelectuais desejáveis ou indesejáveis do homem e do momento histórico. É assim que lemos *Monte Verità*.

Considerações finais

Em *Monte Verità*, de Gustavo Bernardo, constatamos que as distopias objetivam problematizar os danos prováveis caso determinadas tendências do presente vençam. Disso decorre que elas enfatizam os processos de indiferenciação da subjetividade, massificação cultural, vigilância total dos seres individuais.

Monte Verità pode ser considerada narrativa distópica uma vez que se configura como narrativa antiautoritária, insubmissa e radicalmente crítica. Assim sendo, salientamos que as personagens se tornam distópicas em cooperação com o universo. Verifica-se

tanto auto determinismo quanto determinismo social. Em suma, a distopia tem o espaço garantido na modernidade – época de aflição intensa, ânsia, agonia.

Deve-se acrescentar que parece legítimo inferir-se, de todas as referências feitas, que a personagem distópica, ao lutar contra a fatalidade, pode, pelo menos em tese, dar nova forma, feição e caráter à realidade. Por ser, de algum modo, dona da sorte, tem consigo a individualidade que possibilita circunstâncias reais para alterar, modificar e até transformar aquilo que está para ser alterado, modificado e transformado.

Nesse livro, o poder da literatura, como discurso, se manifesta e nos leva a pensar que somos os responsáveis pela nossa miséria, pois o que se evidencia em todas as intervenções é a essência do ser humano. Consoante a Luciano Câmara (2014), de nada adiantarão todas as intervenções exteriores se não houver mudança interna do ser humano, assim não se pode que Manuel esteja alegre ou feliz; talvez ele esteja apaziguado com a humanidade, pois, afinal:

[...] é imoral rezar pedindo uma graça à divindade, já que ela sempre implica a desgraça de outrem. Por isso, é preciso lutar não pela felicidade, mas apenas por merecê-la. Consequentemente, devemos tornar-nos não felizes, mas dignos da felicidade. A felicidade acontece ou não por artes do acaso, mas ninguém pode controlar o acaso. (BERNARDO, 2009, p. 96)

Na narrativa distópica, o embate parece querer subjetivar-se ou impor-se a partir da visão individual do eu, tendo como consequência muito mais a conflitualidade interior do sujeito do que as concretas e sinistras contrariedades, pois “ainda é preciso que modifiquemos a nós mesmos, por dentro, moralmente, radicalmente – se quisermos sobreviver.” [...] Com olhos secos, ela o olhou e disse, calma: “Papai, Deus chegou atrasado.” (BERNARDO, 2009, p. 70-71). A partir desses levantamentos, cabe-nos considerar, finalmente, que a distopia em *Monte Verità* (2009) é entrevista como uma capacidade analítica ou mesmo uma disposição reflexiva

para usar conceitos com a finalidade de visualizar criticamente a realidade e suas possibilidades.

Referências

BERNARDO, Gustavo. *Monte Verità*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2009.

A estante de Gustavo Bernardo. Disponível em: <<http://www.gustavobernardo.com/monteverita.html>> Acesso em: 12 abr. 2015.

CABRAL, Otávio. *O Trágico e o Épico pelas Veredas da Modernidade*. Maceió: EDUFAL, 2000.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. *Uma estética da Formação*: vinte anos de Literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997). Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, 2000.

_____. *Uma estética da Formação*: vinte anos de Literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997). Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Anexos. Assis, 2000.

FROMM, Erich. Posfácio (1961). In: *1984*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JACOBY, Russell. *Imagem imperfeita*: pensamento utópico para uma época antiutópica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SILVA, Franklin Leopoldo. UTOPIA E DISTOPIA. Disponível em: <http://casadosaber.com.br/tpix/casadosaber/media/mediauploader//u/t/utopia%20e%20distopia.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

A redação no ENEM: breves apontamentos

João Adalberto Campato Jr.

Propomos realizar sucinta e introdutória reflexão sobre a redação do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), lançando olhar crítico sobre alguns poucos pontos que, a nosso juízo, estão a merecer debate mais acurado por parte de professores, de idealizadores do Exame e de especialistas na área. Conforme se perceberá, serão anotações que, em nenhum momento, colocarão em dúvida a filosofia e a eficácia da prova, mas apenas chamarão a atenção para o fato de que até mesmo os mais bem-sucedidos processos podem se beneficiar de ajustes e de redirecionamentos pontuais, sempre que baseados em séria reflexão e fundamentação adequada.

Preliminarmente, cabe esclarecer que o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) constitui uma prova do sistema educacional brasileiro, realizada durante dois dias, composta de questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias, de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, e de Matemática e suas Tecnologias. O Enem verifica o conhecimento dos estudantes que finalizaram o ensino médio e, também, substitui alguns vestibulares para efeito de ingresso em determinadas universidades, bem como abre caminho para obtenção de bolsas de estudos, como o Prouni, e financiamento estudantil, como o do FIES. Para além disso, o Exame torna-se

obrigatório para aqueles que vão se inscrever no programa de intercâmbio estudantil “Ciências sem Fronteiras”, sem contar que ele oferece certificação de ensino médio para aqueles que têm 18 anos de idade, mas ainda não concluíram o ensino médio.

A proposta da prova de redação do ENEM ampara-se, em larga escala, em documento oficial, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), datado de outubro de 2011, intitulado “A Redação do Enem”, que confere a essa produção textual parâmetros por meio dos quais tanto alunos, professores, quanto corretores deverão se apegar seja para elaborar o texto, seja para ensinar a elaborá-lo e, finalmente, seja para corrigi-lo e valorá-lo (a nota pode variar entre 0 e mil pontos). Ao lado do documento, o INEP disponibiliza, desde 2012, no formato eletrônico, o Guia do Participante do ENEM. Para efeito de elaboração do presente artigo, valemo-nos desses documentos (o Guia é o de 2013) e, também, do anexo VI, do Edital no 12, de 8 de maio de 2014, que torna pública a realização da edição do Enem de 2014 (repetido pelo anexo IV do Edital no 10, de 14 de abril de 2016). O anexo em causa trata da redação e de sua matriz de referência.

Isso, em princípio, é positivo, devendo constituir objeto de comemoração. Urge que fiquem distantes os tempos em que o professor assomava à sala de aula e, em rompante, solicitava aos alunos que escrevessem redações com base no “nada” e destinada ao “nada”, escolhendo, para tanto, enigmática e suposta boa norma da língua portuguesa, que não se definia em termos concretos e objetivos e ficava à mercê das idiossincrasias de cada professor. Naqueles tempos, mesmo os professores podiam ser considerados vítimas, já que a preparação adequada para “gerenciar” uma aula de redação não lhes chegava com facilidade ou do melhor modo.

Zuleika Felice Murrie (2009, p.78) resume com propriedade suficiente a gênese que se espera de uma redação do ENEM:

Na redação, há inicialmente um processo de compreensão do tema. Antes de traçar seu projeto textual, o participante aciona um

processo de mobilização de conhecimentos pessoais sobre a problemática instaurada pelo tema. O tema provoca uma reflexão e uma tomada de decisão. As propostas apresentadas pelo ENEM buscam essa mobilização em diferentes graus. Na proposta de redação, são apresentados vários textos-estímulos para leitura e reflexão, de forma a acionar o conhecimento de mundo (as experiências pessoais do participante). Nota-se [...] em que medida há compreensão do tema, isto é, como o participante ativa seu processo de inferência do tema, ao procurar relacionar as ideias centrais do textos-estímulo e o tema propriamente dito. Na transposição dessa compreensão temática para o tipo de texto proposto (dissertativo-argumentativo), ocorre o processo de registro escrito propriamente escrito: a redação.

A redação do Enem possui uma matriz, que leva em consideração cinco competências cognitivas – que são calcadas nas cinco competências gerais do exame - baseadas nas quais se efetuará a correção, bem como se avaliará o desempenho do aluno. Sendo impossível a neutralidade absoluta em redação, como, aliás, em qualquer outra atividade, pelo menos, com esses eixos, tenta-se adotar posturas que visam à impessoalidade e, por conseguinte, à maior justiça na correção.

Abaixo seguem as cinco competências tais como elas estão, literalmente, no documento oficial “A Redação do Enem” (2011).

- I – Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.
- II- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
- III – Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- IV- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- V- Elaborar proposta de solução para o problema abordado, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Lendo as competências acima, chama a atenção, em termos de redação, a V, que sinaliza para um dos aspectos que, de fato, têm sido julgados mais interessantes no âmbito da redação do Enem: solicita-se do participante proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos. A proposta de intervenção surge em função da situação-problema e dos subsídios no contexto dos quais o plano da redação a ser elaborada é apresentado ao aluno.

O binômio, com efeito, que deve nortear a postura do candidato deve ser a reflexão entremeada à proposta de intervenção, figurando um produtor crítico-especulativo associado a um propositivo. A bem avaliar, a ideia da propositura de intervenção em produções dissertativas não é necessariamente nova. Pacheco, em *A Dissertação: Teoria e Prática* (1988, p. 62-63), por exemplo, na parte destinada ao comentário das conclusões das dissertações, faz menção à “conclusão-resumo”, à “conclusão-surpresa” e à “conclusão-proposta”. Todavia, consideramos que, no Enem, exigem-se menos sugestões minimizadoras e mais propostas ativas de solução, o que, por sinal, está em acordo com o perfil altamente crítico de candidato que o Enem quer selecionar e direcionar ao ensino superior.

Isso devidamente assinalado, o documento “Redação do Enem” (2011) trata, no seguimento, de apresentar os seis níveis de proficiência de produção escrita com vistas à correção da redação (essa grade de correção, igualmente, estará presente em outros documentos do Enem, inclusive já portando algumas pequenas diferenças). Tal apresentação é levada a cabo tendo em conta cada competência anteriormente apresentada. Ou seja, todos têm acesso, nas grandes linhas, aos parâmetros de correção das redações do Enem.

À medida que os idealizadores, os teóricos e os técnicos do Enem colocam às claras a natureza do exame em geral e da redação (que é o objeto dos nossos cuidados neste artigo), expondo em detalhes qualidades a que os alunos devem atingir e as falhas das quais devem se afastar, igualmente, oferece aos pesquisadores do

assunto possibilidade valiosa de refletir sobre a concepção, a operacionalidade, a eficácia, a concretização, os pontos fortes e pontos francos desse sistema de avaliação, que, a cada ano, vem tendo sua importância intensificada, constituindo, sem margem a dúvidas, um dos principais meios de acesso dos alunos ao ensino superior. Essa exposição e consequente reflexão devem conduzir, portanto, ao aperfeiçoamento gradativo do Enem.

Nesse quadro, restringindo as observações especificamente à redação do Enem, tentar-se-á evidenciar alguns aspectos da proposta para a elaboração da redação que parecem merecer, ainda, alguns ajustes, esclarecimentos ou melhor desenvolvimento.

Consoante já se disse, o concentrar-se em pontos que apresentam uma ou outra debilidade do projeto não significa, nem de longe, adotar visão crítica parcial, que hipertrofia as falhas em prejuízo das qualidades. Se foi escolhido mirar justamente nas fragilidades, é porque a proposta da redação e do exame em geral é, na maciça maioria dos aspectos, merecedora de elogios.

Acredita-se que já se louvou suficientemente o fato de ser o Enem exame que não solicita do aluno o decorar, que não solicita apenas a memória, exigindo, de preferência, atitude que privilegia a capacidade de raciocínio, de argumentação, o conhecimento contextualizado, ressaltando a consciência crítica e cidadã do discente.

O estudante, assim, é avaliado com base em competências e habilidades desenvolvidas ao longo da escolaridade básica, sendo visto como sujeito do conhecimento. Nesse longo caminhar, o aluno já não deve decorar informações, mas, antes, relacionar, comparar, inferir, deduzir, justificar, contextualizar, pressupor, propor intervenções, contrastar dados, fatos e informações que lhe são apresentados e os quais ele deve vincular a sua própria experiência e à experiência da alteridade, exercendo papel ativo na construção do conhecimento.

Por oportuno, faz-se imprescindível acentuar que a capacidade de o sujeito participante relacionar o tema aos

conhecimentos do contexto é de importância inquestionável. Nesse cenário, não permanece apenas em jogo o contexto imediato (participantes da interlocução e seu quadro espacial e temporal), mas, superando tudo isso, o contexto mediato, formado pelo conhecimento das relações do contexto histórico, social e ideológico com o tema da redação.

Assim, também, o ENEM suscita que o alunos e professores estimulem o aumento do conhecimento enciclopédico ou de mundo dos estudantes, sempre entendido não como algo apenas e tão somente livresco, mas como um repertório que possa relacionar-se, tanto quanto possível, com ações que vislumbrem já ações práticas.

Principiam-se estas observações com relação à primeira competência. Quer nos parecer que não está suficientemente clara, precisa e atual a terminologia com que se faz menção à variedade da língua que deve ser usada na redação do ENEM. Nos documentos oficiais, aparecem “norma padrão” (A Redação do Enem, 2011) ou “modalidade escrita formal” (A Redação do Enem 2013 – Guia do Participante e Anexo IV, de 14 de abril de 2016). Seria útil, principalmente para os professores de língua portuguesa que estão envolvidos na preparação dos alunos, que a proposta para a redação do ENEM adotasse termo único, unívoco, operacional e que fosse devidamente explanado e amparado pelo pensamento de um teórico de respeito da atualidade.

O sociolinguista Marcos Bagno, por exemplo, tem insistido sistematicamente, na diferença entre variedades urbanas de prestígio (cujo conjunto constituiria a norma culta), as variedades estigmatizadas (espécie de norma popular) e norma-padrão. A norma-padrão é a língua presente nas gramáticas normativas/prescritivas, que, por constituir modelo extremamente idealizado, não corresponde, a rigor, a nenhuma variedade de língua autêntica falada ou escrita, mesmo aquelas mais monitoradas.

Quer dizer, seguindo a concepção de Bagno, por mais correta gramaticalmente que possa ser uma redação do ENEM, ela dificilmente chegaria a ser manifestação da norma-padrão, que é

obsoleta e fossilizada. Em sua *Gramática Pedagógica* (2011, p. 984), Marcos Bagno assim se reporta a tal norma:

[...] conjunto de regras prescritivas, inspirada no uso literário de alguns poucos escritores do passado considerados como exemplares e como modelos a ser imitados. [...] Tradicionalista, elitista, conservadora, essa norma-padrão leva muitíssimo tempo para a acolher inovações linguísticas e, mesmo assim, somente aquelas que podem ser encontradas na obra dos escritores que acabam por se consagrar como nomes importantes do cânone literário.

A redação do ENEM, também, não pode ser veiculada por variedades desprestigiadas, já que o papel da escola é ensinar aquilo que o aluno ainda não sabe e que só pode aprender, em tese, em situações formais e oficiais de ensino e aprendizagem. Logo, a redação do ENEM não haverá de ser expressa por esse discurso popular.

Assim sendo, o ENEM deverá ser veiculado pelas variedades urbanas de prestígio. Diferentemente da norma-padrão, as variedades prestigiadas são manifestações reais, autênticas e não idealizadas, constituindo usos efetivos e empíricos da língua. Pode-se, para efeito didático e operacional, chamar o conjunto dessas variedades prestigiadas de português culto. Nesse caso, porém, durante a preparação para o ENEM, os professores do ensino médio deverão, por força, contextualizar o termo culto, para que não se transmita a errônea concepção de que tão somente as camadas privilegiadas da sociedade possuem cultura.

Outro ponto delicado da questão é o emprego do termo “formal”, que parece ser considerado como sinônimo de culto. O mesmo Marcos Bagno (2007, p. 107) anota que, “na análise mais criteriosa dos linguistas, também, existe uma norma culta informal, empregada tanto na fala quanto na escrita de determinadas camadas da sociedade em determinadas situações de interação

menos monitorada”. Ou seja, é preciso explicar o que o Enem entende por formal e informal.

Outros termos e conceitos, igualmente, são usados problematicamente no sentido de pecarem por imprecisão. Da maneira como as competências apresentam-se formuladas nos documentos oficiais do Enem, chegamos mesmo a quase esperar por uma quantificação de certos elementos, o que, evidentemente, não se verifica.

Na competência 1, relativa às redações do Enem de 2003, fez-se referência a um domínio por parte do aluno da modalidade escrita formal que podia ser “excelente”, “bom”, “mediano”, “insuficiente”, “precário” e de “desconhecimento”. Com base nisso, valeria questionar, no plano concreto e palpável, como se mede, com rigor, o domínio da norma padrão. Como os corretores saberão, com clareza e impessoalidade, quando o candidato ultrapassou um conhecimento insuficiente dos mecanismos linguísticos de argumentação para um conhecimento razoável ou excelente? Ninguém está aqui a pedir uma grade de correção que aborde as redações com total objetividade; solicitam-se, no entanto, mais operacionalidade e transparência nos conceitos.

Pensamos que o que foi até aqui comentado justifica e legitima a presença no Guia do Participante do ENEM de uma exposição, ainda que introdutória, de conceitos relativos à sociolinguística, que passaria, por conseguinte, a ser mais trabalhada pelos professores de língua portuguesa e de produção textual no preparo dos alunos candidatos ao ensino superior.

Em outros momentos, o material de apoio aos alunos resta refém de algum simplismo ou de carência de explicitação das intenções. Por exemplo, no “Guia Participante de 2003”, solicita-se, quanto à produção da Redação, a “ausência de marcas de oralidade e de registro informal” no texto (p. 12). No que a isso concerne, em nenhum momento, ainda que de maneira marginal, aventa-se a possibilidade de que a eventual presença de um ou outro traço de oralidade ou do registro informal em texto formal escrito possa fazer

parte de um arcabouço retórico-argumentativo planejado pelo próprio aluno justamente para produzir determinado efeito de sentido, qual seja, o da própria oralidade, informalidade, etc.

De mais a mais, fica-se com o a ideia – hoje superada pelos estudos das ciências da linguagem – de que fala e escrita constituem dois polos fixos, absolutamente sem relação entre si e não um *continuum*, como, de fato, se verifica. É preciso, pois, não perder de vista que os alunos podem, como estratégia de sua redação, jogar com ambiguidades e com expectativas e suas quebras, valendo-se funcionalmente, por exemplo, daquilo que Maingueneau (2013, p.88-89) chamou de enunciado escrito de estilo falado e enunciado oral de estilo escrito.

O gênero de redação exigido pelo ENEM é o “texto dissertativo-argumentativo” (A Redação do Enem, 2011), especificado, anos depois, para “texto dissertativo-argumentativo em prosa” (Redação do Enem: Guia do Participante 2013, p. 8 e Anexo IV do edital no 10 de 2016). Inferimos que a proposta do exame é a elaboração de uma produção textual que una exposição de ideias e argumentação, “apta para demonstrar a verdade de uma ideia ou tese” (2013, p. 15). No “Guia do Enem 2013” (p.16), a explicação oferecida do texto dissertativo-argumentativo provoca estranheza: “É, portanto, expor e explicar ideias. Daí sua dupla natureza: é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la”.

A citada estranheza reside na denominação do gênero. Tradicionalmente, crê-se que a sequência textual “dissertação” expõe, demonstra, interpreta, explica, ao passo que o tipo textual “argumentação” busca a persuasão a respeito de uma tese. Nessa visão, a dissertação seria um momento da argumentação. A primeira tende à objetividade, à neutralidade, já a segunda envolve julgamento de valores. Um posicionamento crítico que sustenta dissertação e argumentação como posturas bem diferenciadas é aquele esposado, entre outros, por Othon M. Garcia (2009, p. 380), autor de *Comunicação em Prosa Moderna*, livro que tem feito

história no ensino do texto entre professores e alunos brasileiros desde 1967, em sucessivas reedições.

Em decorrência da concepção pragmática da linguagem como espaço de interação social, de diálogo, de negociação entre os interlocutores, já não se concebe a linguagem sem alcance argumentativo, que seja pura representação neutra e objetiva da realidade ou apenas instrumento de comunicação. Nesse cenário, não se justifica distinguir, como muitos ainda insistem em fazer, a dissertação e a argumentação com o lastro no desejo ou não de influenciar. Isso porque toda manifestação da linguagem, em maior ou menor grau, de uma forma ou de outra, tem faceta persuasiva. Assim, a dissertação tem dimensão argumentativa e não é isenta de opiniões, julgamentos de valor, mesmo que implícitos.

A esse propósito, as palavras de Ingedore Villaça Kock (2009, p. 17) são de fundamental relevância:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. [...] O homem [...], por meio do discurso, – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende neutro, ingênuo, contém uma ideologia – a da sua própria objetividade.

E, no seguimento, eis que aparece o trecho que a nós mais interessa de perto considerar (2009, p. 17-18):

A aceitação desse postulado faz cair por terra a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar de dissertação e de argumentação, visto que a primeira teria de limitar-se, apenas, à exposição de ideias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal. Ocorre, porém, que a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica, por si mesma, uma opção. Também nos

textos denominados narrativos e descritivos, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau.

Adilson Citelli, em livro, em certo sentido, despretensioso, publicado em 1994, já tomava argumentação e dissertação como termos sinônimos. Por isso, preocupa o surgimento de certas obras destinadas aos participantes do ENEM, que tratam essa particular questão sem a profundidade requerida e sem dar mostras de ter ciência da evolução que o tópico vem conhecendo no contexto das hodiernas ciências da linguagem, adotando a oposição radical entre dissertação e argumentação, como é o caso da jornalista Arlete Salvador (2014).

A escolha do ENEM pela denominação de texto dissertativo-argumentativo semelha ser indício de que o exame quis ceder um tanto à tradição e outro tanto às novas pesquisas das ciências da linguagem. Aos nossos olhos, adotar tal postura é negativa, porquanto dificultará o trabalho do professor em sala de aula com vistas a preparar o candidato. Para além de disso, foi posta muita atenção na sequência ou tipo textual. Quer nos parecer que, se o ENEM solicitasse, diretamente, um gênero textual, tudo se simplificaria.

Poderia ser requisitado um artigo de opinião, ressalvando que não seria escrito para ser publicado em jornal, mas para ser lido por banca de professores examinadores. O gênero textual ou do discurso “artigo de opinião” constitui texto em que se corporifica a sequência textual argumentação, cuja extensão cai bem àquilo que as normas do Enem desejam, como a presença de uma organização em tese, desenvolvimento e conclusão com proposta de intervenção. Contudo, trata-se de apenas uma sugestão. Há outros gêneros que, igualmente, poderiam ser solicitados, caso, por exemplo, do editorial.

Por fim, ainda que sequências textuais ou esquemas linguísticos argumentativas e expositivos sejam aquelas que, em tese, serão mais usados pelo aluno no âmbito acadêmico, julgamos

que o ENEM poderia trabalhar em suas redações outras sequências textuais ou uma combinação delas, concretizadas numa quantidade de gêneros discursivos maior, que potencializasse a competência metagenérica do aluno, dando-lhe condições de não apenas enfrentar as solicitações da academia na qual entrará, mas, também, de outros aspectos da vida.

Ademais, sempre é preciso ficar alerta para que a forma (composição, estrutura) não se desvincule do conteúdo e do estilo, ou receba importância desmesurada, deixando para segundo plano as reflexões sobre a qualidade, a lógica e organização dos argumentos e ideias em geral. Não se pode, enfim, correr o risco de a escola tornar-se, no que tange à produção textual, numa formadora de produtores de textos especialistas em redação para o Enem.

Fica transparente pela relação existente entre a matriz de competência geral e a matriz de competência para a redação do Enem que as operações mentais cobradas do aluno para a redação não serão obtidas somente com as aulas de prática textual; pelo contrário, apenas serão alcançadas com o concurso de várias disciplinas, que estimularão os alunos a construir suas estratégias cognitivas em situações-problema, interagindo, dessa forma, com a realidade.

Nesse aspecto, impõe perguntar, tendo em vista a necessidade de interdisciplinaridade, se os docentes têm um plano prévio e sistemático de ação conjunta. Tal plano objetivaria o enfrentamento do Enem, que solicita competências, habilidades, posturas e visões particulares, que não constituíam, até algum tempo atrás, preocupações efetivas e centrais da escola brasileira e, por consequência, de seu professorado. O professor de redação, pela importância da prática textual no Enem e pelas especificidades da disciplina, não pode, sob nenhum aspecto, isolar-se, tampouco ser isolado.

É de imaginar como a questão do respeito aos direitos humanos – que tanto se cobra na redação do Enem – seria mais bem

tratada com o auxílio de docentes de geografia, de história, de sociologia, de filosofia, entre outras disciplinas, que poderiam esclarecer alguns pontos da matéria à luz de conceitos antropológicos, como, por exemplo, o de etnocentrismo. Enfatizamos isso já que nos parece problemático simplesmente dizer que é preciso respeitar os direitos humanos, sem levar em consideração a multiplicidade cultural na qual os humanos estão inseridos, assim como o fato de que nem todos as pessoas têm acesso aos mesmos direitos.

Mais problemática, ainda, considera-se a situação daqueles professores de redação que, por variado elenco de razões, ainda não estão totalmente conscientes do padrão Enem de redação. Há, ainda, aqueles que, mesmo tendo alguma ciência, não alteraram, até agora, sua prática docente, tornando problemática a situação dos alunos que contam prestar a prova do Exame nacional de cursos e obter resultado que os conduza a universidade, de preferência, à pública.

Não paira o menor resquício de dúvida de que o ensino não pode desenvolver-se tendo como único horizonte um concurso ou um exame, mesmo sendo esse o Enem, mas seria leviano fechar os olhos para a realidade concreta do sistema educacional brasileiro atual, não levando em conta na prática escolar do dia a dia os parâmetros que o Enem tem delineado e que têm adquirido importância fora de questão.

A redação do Enem integra um exame amplo e importante. Trata-se de exercício de produção textual cuja proposta apresenta mais acertos do que erros, valorizando competências fundamentais relativas à formação de um produtor textual cidadão e ativo, postura há muito tempo cobrada dos estudantes brasileiros. Há problemas, porém. Chamamos a atenção para alguns deles neste breve capítulo.

Como quer que seja, torna-se necessário que a construção da ideia do Enem e, particularmente, da concepção de sua redação não cesse de ser posta em causa. É preciso toda vez que se mostrar necessário que o exame e a redação sejam ressignificados, constituindo um verdadeiro *work in progress*. No limite, isso

afastaria a proposta de redação do Enem do perigo de transformar-se, num futuro próximo ou distante, em mero receituário para um aluno passivo e sem autonomia intelectual.

Referências

- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.
- CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 2004.
- GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- INEP. *A redação do Enem 2013: guia do participante*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- INEP. *Eixos cognitivos do Enem*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- INEP. *Textos teóricos e metodológicos: Enem 2009*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- INEP. *A redação do Enem*. Brasília: Ministério da Educação, 2011.
- KOCK, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 2009.
- MAINGUENAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MURRIE, Zuleika Felice. Avaliação de textos por competências: uma proposta do ENEM. In: *Textos teóricos e metodológicos: Enem 2009*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p.77-79.
- PACHECO, Agnello de Carvalho. *A dissertação: a teoria e a prática*. São Paulo: Atual, 1988.
- SALVADOR, Arlete. *Como escrever para o Enem*. São Paulo: Contexto, 2014.

Leituras acadêmicas em curso de formação de professores: o que dizem os estudantes?

Cláudio Rodrigues da Silva

Introdução¹

Neste texto são apresentadas reflexões resultantes de pesquisa² que, com o aporte de bibliografia atinente à temática em tela, por intermédio de observações, entrevistas e, principalmente, questionários, levantou os pontos de vista dos estudantes de um

¹ Agradecimentos especiais: Profa. Dra. Sonia Marina Tavares de Oliveira, pela orientação em termos de Estatística e pelo incentivo. Cristine Giroto e Gislaíne Siqueira, pelo trabalho conjunto inicial. Professores do curso pesquisado, pela permissão da aplicação dos questionários durante suas aulas. Agnes Iara Domingos Moraes, pelas interlocuções e outras contribuições ao longo desta pesquisa. Professores de diferentes cursos, áreas ou instituições que compartilharam suas experiências/pontos de vista ou incentivaram à continuidade deste trabalho. Estudantes que: a) responderam aos questionários; b) emitiram seus pontos de vista sobre os dados dos questionários; c) contribuíram com relatos de suas experiências relacionadas às leituras acadêmicas ou instigaram à continuidade da pesquisa. Demais pessoas que direta ou indiretamente contribuíram durante a realização deste trabalho. Ressalta-se que essas pessoas não necessariamente compactuam, parcial ou totalmente, com os posicionamentos expressos, aliás, várias delas sequer conhecem os resultados desta pesquisa ou o conteúdo deste texto; assim, nenhuma pessoa mencionada tem responsabilidade alguma pelos dados ou posicionamentos constantes neste trabalho.

² O autor vem desenvolvendo reflexões introdutórias sobre esta temática desde 2007; aspectos desta pesquisa foram apresentados em alguns eventos científicos. Estão em andamento outras reflexões com base em dados coletados junto a discentes ou docentes de outras áreas da Ciência, cursos ou instituições.

curso de formação de professores acerca das leituras acadêmicas³ demandadas pelos docentes nas bibliografias básicas das disciplinas.

A questão das leituras acadêmicas no Ensino Superior tem suas especificidades e é discutida a partir de diferentes perspectivas na Educação, bem como noutras áreas, fato do qual se pode inferir a importância desse quesito para o processo formativo. Há significativo número de trabalhos – alguns deles mencionados a seguir – relacionados a esse tema em diferentes cursos de Nível Superior (ABREU, 2011; CARDOSO, 2008; DUARTE; PINHEIRO; ARAÚJO, 2012; GIMENES; PULLIN, 2011; KREMER, 1991; MARTINCOWSKI, 2013; PIRES, 2012; PULLIN, 2011; REZENDE, 2010; SANTOS, 2006; SANTOS, 2011; TOURINHO, 2011).

Partindo inclusive de apontamentos constantes em bibliografia relacionada, parece pertinente que se considere aspectos, dentre outras questões, das condições objetivas e subjetivas discentes, das especificidades decorrentes dos diferentes perfis dos estudantes e das peculiaridades relacionadas tanto aos perfis docente e institucional, quanto a áreas da Ciência, cursos ou disciplinas.

Os principais pontos de partida para a realização desta pesquisa foram: a) observações de pronunciamentos e conversas com professores acerca da realização ou não, pelos estudantes, das leituras dos textos constantes nas bibliografias básicas, antes das aulas para as quais os textos foram estipulados; b) conversas com estudantes de diferentes anos, períodos ou classes, ficando patentes – nas falas de significativo número deles, a partir das *suas* próprias percepções – as dificuldades ou a impossibilidade de realização das leituras requisitadas, em especial quando o objetivo era a realização de *leituras aprofundadas/reflexivas*, que se contrapõem às *leituras superficiais/aligeiradas*.

³ Para as finalidades deste texto, a categoria *leitura* é utilizada para se fazer referência ao domínio ou à capacidade de ler; já a categoria *leituras* é aplicada para se fazer menção ao ato de ler os textos indicados nas bibliografias básicas das disciplinas do curso. Opta-se, neste texto, por usar a categoria *leituras acadêmicas*, em vez de *leituras científicas*, pois não necessariamente todos os textos indicados nas bibliografias do curso são científicos, ainda que todos possam ser utilizados com finalidades científicas; exemplifica isso o uso da dita literatura ou de denominados textos literários.

Entre os motivos para essa impossibilidade estavam, segundo estudantes: a) trabalho (remunerado ou não); b) estágios (remunerados ou não, obrigatórios ou não); c) deslocamentos diários (intermunicipais ou não); d) a realização de diversas atividades acadêmicas demandadas por docentes das diferentes disciplinas.

Entre essas atividades estavam, por exemplo, leituras, documentações bibliográficas, avaliações, resenhas, resumos, seminários, trabalhos de campo, portfólios, estágios, reuniões, pesquisas bibliográficas ou documentais. Várias dessas atividades comumente tinham prazos de realização ou de entrega curtos ou quase coincidentes entre as diversas disciplinas, ou seja, no término do semestre, dada a dinâmica curricular comum a diversas instituições de Ensino Superior no Brasil.

Foram identificados casos de estudantes que se encontravam, simultaneamente, em várias dessas situações, que são recorrentes em bibliografias específicas, como, por exemplo, no que se refere a: 1) estudantes que trabalham, concentrados especialmente no período noturno (ABRANTES, 2012; MOREIRA; LIMA; SILVA, 2011); 2) casos específicos, mais comuns entre mulheres, de estudantes que trabalham “fora [de casa]” (expressão que era recorrente entre algumas discentes⁴) e que, não raramente, estão sujeitas à dupla ou tripla jornada de trabalho (TAVARES; BARBOSA, 2015; VIEIRA; AMARAL, 2013); 3) casos de estudantes que moram distantes dos grandes centros urbanos ou dos locais de estudos (LITWIN, 2001; MANSUR, 2001; MOREIRA; LIMA; SILVA, 2011) e que precisam efetuar diariamente demorados deslocamentos intermunicipais (ou não) para estudar. Há, ainda, casos de discentes cujas condições financeiras inviabilizam, entre outras despesas, a aquisição dos textos.

Mesmo antes do início da aplicação dos questionários, durante observações ou conversas com estudantes, diversos integrantes desse

⁴ Exceto quando há indicação de referência(s), as aspas utilizadas neste texto indicam expressões literais utilizadas por integrantes do corpo discente; em alguns excertos indicam também expressões de docentes; a identificação ou relação entre esses segmentos e essas expressões é feita nos próprios parágrafos em que elas são apresentadas.

segmento disseram sentir, por exemplo, “angústia” ou “impotência” diante das leituras estipuladas, pois, embora quisessem ou tentassem efetuar-las, não conseguiam. Manifestaram também uma espécie de insatisfação com posturas de uma parcela dos discentes que, no entendimento de discentes, parecia desconhecer ou optava por desconsiderar as diferentes realidades da “maioria” dos estudantes, demandando leituras consideradas por alguns integrantes desse segmento como “descabidas” ou “humanamente irrealizáveis”, não levando em consideração o fato de que, comumente, alto percentual de estudantes tem de realizar diversas atividades de, no mínimo, mais quatro disciplinas, entre outras demandas acadêmicas, profissionais ou pessoais postas a esse segmento.

A principal questão que balizou a realização desta pesquisa foi: como a população em tela lida com as leituras acadêmicas estipulada pelos docentes nas bibliografias básicas das disciplinas do curso?

A partir dos dados levantados preliminarmente, os indícios eram de que, dependendo, dentre outros fatores, da forma como os docentes lidavam com a questão das leituras, parte significativa dos estudantes poderia: a) não realizar as leituras dos textos; b) realizar leituras parciais; ou c) realizar leituras superficiais/aligeiradas.

Diante disso, os indicativos eram de que essas posturas não possibilitariam aos discentes a apreensão ou a compreensão dos aspectos principais dos textos indicados, pois elas são incompatíveis com o que preveem, por exemplo, Demo (2011a; 2011b), Eco (2010), Salomon (1997) e Severino (2007), para as leituras no Ensino Superior.

O Ensino Superior coloca demandas específicas aos estudantes, em especial no que se refere às leituras acadêmicas. A tendência é de que os estudantes sejam instados a realizarem leituras e interpretações críticas dos textos, bem como a elaborarem resumos, documentações bibliográficas, entre outras atividades.

Segundo Severino (2007, p. 38), “O aprofundamento da vida científica passa a exigir do estudante uma postura de autoatividade didática que precisa ser crítica e rigorosa.” Para esse autor (2007, p.

39), “Dado o novo estilo de trabalho a ser inaugurado pela vida universitária, a assimilação de conteúdos já não pode mais ser feita de maneira passiva e mecânica como costuma ocorrer, muitas vezes, nos ciclos anteriores.”

Assim, requer-se dos estudantes “novas posturas” (SEVERINO, 2007, p. 38), como, por exemplo, autodisciplina, com vistas a uma dinâmica de estudos sistematizada e numa perspectiva autodidata, isto é, que não se restrinja aos conteúdos ou aos excertos da bibliografia abordados durante as aulas.

Há que se considerar, também, a necessidade de aprendizagem e de aplicação de táticas ou técnicas visando ao “aperfeiçoamento da leitura”, pois, conforme Salomon (1997, p. 37),

O estudo eficiente depende da técnica da leitura. O estudante como o trabalhador intelectual tem necessidade de ler constantemente. Investigações já foram feitas e concluíram que o sucesso nas carreiras e atividades do mundo moderno está em relação direta com o hábito da leitura proveitosa; há, no mínimo, a necessidade de se obterem as informações exatas no lugar e no momento oportunos e a de aperfeiçoamento profissional, cujo processo é comunicado nos livros, textos e outros recursos que exigem leitura e estudo.

Esta pesquisa teve por objetivo geral levantar os pontos de vista dos estudantes acerca da viabilidade da realização de leituras aprofundadas/reflexivas dos textos constantes nas bibliografias básicas estipuladas pelos professores. Como objetivos específicos, pretendeu-se levantar alguns aspectos sobre: a) os perfis dos discentes; b) diferentes atitudes dos estudantes em relação às leituras estipuladas.

Considera-se relevante que a questão em tela seja ou continue, a partir de diferentes perspectivas, a ser problematizada, tanto por docentes quanto por discentes, pois as leituras acadêmicas constituem parte importante do processo formativo (DEMO, 2011a; 2011b).

Contribuíram para o embasamento teórico-metodológico desta pesquisa, de caráter exploratório, Demo (1995), Gil (2008),

Martins e Donaire (1982), Salomon (1997), Severino (2007) e Spink (2003), entre outros.

Para Gil (2008, p. 27), “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Ainda segundo esse autor,

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 2008, p. 27)

A população pesquisada foram os estudantes dos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos de um curso de formação de professores da área das Ciências Humanas/Ciências Sociais de uma universidade pública paulista. Não foram pesquisados os discentes dos 4^{os} anos principalmente pelas dificuldades para acesso a uma parte considerável deles, haja vista a dinâmica diferenciada de dias, horários ou local de realização das aulas. Participaram da pesquisa 249 estudantes (83% da população total do curso). Alguns dados foram omitidos intencionalmente com a finalidade de tentar não expor o nome da Universidade ou dados que possam identificar os estudantes. Considera-se que os dados omitidos não prejudicam as análises ou a compreensão dos resultados da pesquisa.

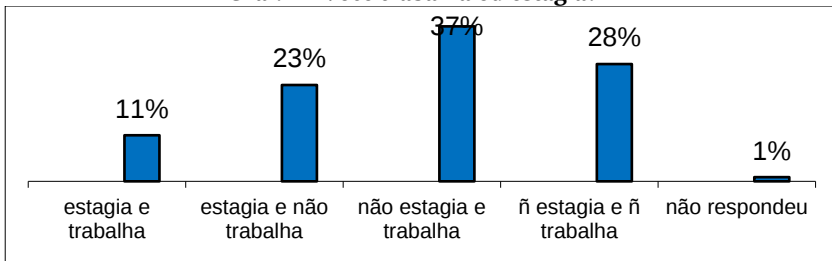
Os dados foram coletados nas respectivas salas de aula e a participação foi voluntária. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário estruturado (autoentrevista) composto por 15 perguntas envolvendo majoritariamente variáveis qualitativas nominais e fechadas.

Após a tabulação, os dados foram apresentados, individualmente, a 21 estudantes para que emitissem seus pontos de vista acerca das respostas. Esses estudantes, matriculados em

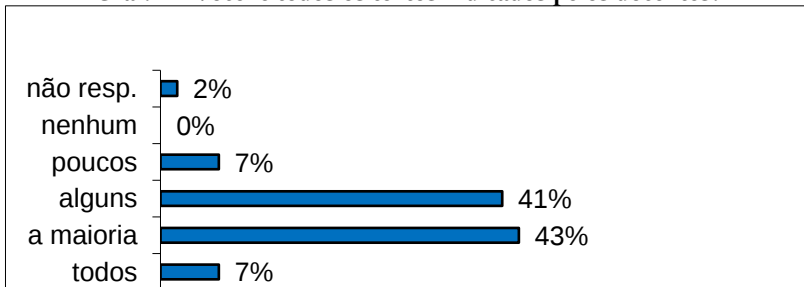
diferentes anos, períodos ou classes, foram escolhidos intencionalmente, considerando-se principalmente o amplo trânsito deles entre discentes desse curso e a disposição/disponibilidade para emissão de seus pontos de vista acerca desses dados.

Resultados⁵

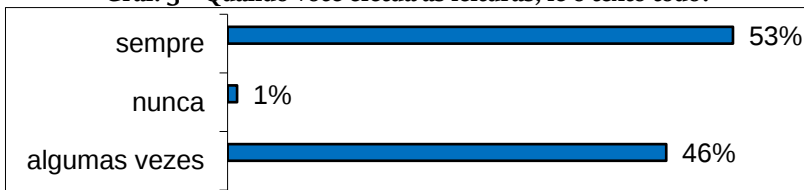
Gráf. 1 – Você trabalha ou estagia?



Gráf. 2 – Você lê todos os textos indicados pelos docentes?

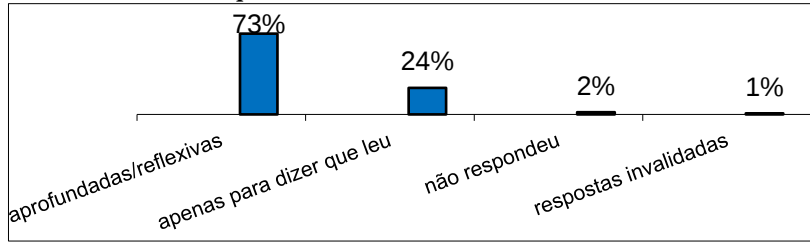


Gráf. 3 – Quando você efetua as leituras, lê o texto todo?



⁵ Eventuais diferenças em termos de percentuais para completar 100% referem-se a perguntas não respondidas ou a respostas invalidadas.

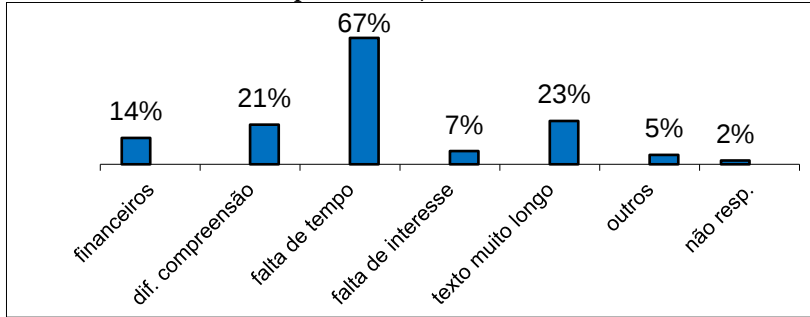
Gráf. 4 - Como você considera suas leituras?



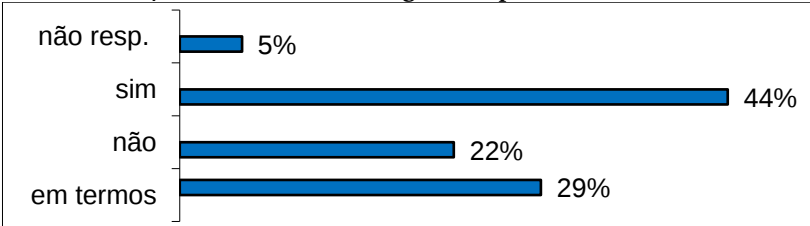
Gráf. 5 - Você consegue relacionar os textos com as respectivas aulas?



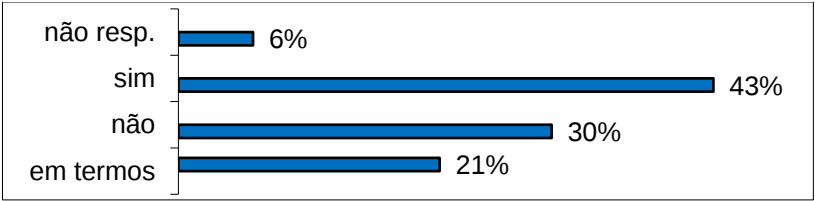
Gráf. 6 - Quais os motivos para você não ler ou fazê-lo de forma não aprofundada/reflexiva?



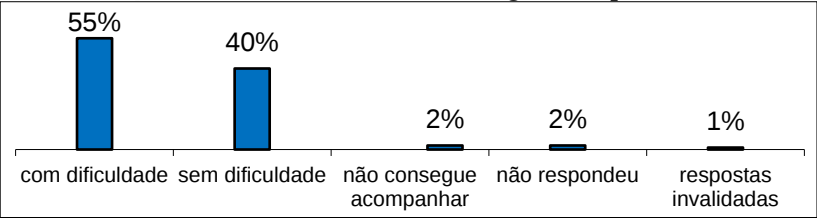
Gráf. 7 - Você sente constrangimento por não ler os textos?



Gráf. 8 – Você sente constrangimento por não portar os textos nas aulas?



Gráf. 9 – Quando você não lê os textos, consegue acompanhar as aulas?



Tab. 1 – Distribuição de frequência da carga horária semanal de trabalho ou estágio dos estudantes do curso pesquisado.

Horas	f	%
[1; 14[	9	6
[14; 27[	73	49
[27; 40[	37	25
[40; 53[	29	19
[53; 66]	2	1
Total	150	100

Fonte: Dados levantados nesta pesquisa.

Tab. 3 – Pontos de vista dos estudantes sobre a compatibilidade das leituras indicadas pelos docentes com a rotina de quem trabalha ou efetua diariamente deslocamentos intermunicipais para estudar.

Deslocamento	compatibilidade										
	f	em termos	%↓	%→	não	%↓	%→	sim	%↓	%→	total
total %											
Não efetua	91	82%	53%	69	65%	40%	12	80%	7%	172	100%
Efetua	20	18%	33%	37	35%	62%	3	20%	5%	60	100%
	Total: 111	100%		106	100%		15	100%			

Fonte: Dados levantados nesta pesquisa.

28% da população pesquisada respondeu que não trabalha e não faz estágio; a menor parte, 11%, respondeu que estagia e trabalha; 23% afirmaram apenas estagiar; já a maior parte, 37%, respondeu que trabalha e não estagia. No que se refere à carga horária semanal de trabalho ou estágio, 39% não responderam; dos 60% que responderam, a maior parte, 49%, está concentrada no intervalo [14; 27[; 25%, no intervalo [27; 40[; 19%, no intervalo [40; 53[; 6%, no intervalo [1; 14[e 1%, no intervalo [53; 66[.

Perguntados se eram bolsistas, 3% não responderam; a maioria, 71%, dos estudantes pesquisados respondeu que *não* e 26% afirmaram que recebiam alguma das modalidades de bolsas oferecidas.

Quanto à realização ou não de deslocamento intermunicipal para estudar, a maioria dos estudantes, 65%, respondeu que não efetua; 33%, *sim* e 2% não responderam. Com relação ao tempo gasto em minutos com deslocamento (ida e volta) para estudar, 24% não responderam e 2% das respostas foi invalidado. Os resultados apresentados não fazem distinção entre os que efetuam ou não deslocamento intermunicipal. Nos três primeiros intervalos está concentrada a maioria dos estudantes, 63%, sendo 24% no intervalo [5; 30[; 23%, no [30; 55[e 16%, no [55; 80[. No mais alto intervalo, [230; 255[, está concentrado 1% dos estudantes. A média foi de 7 minutos e a moda, 17,5 minutos. Destaca-se que não foram raros os casos de estudantes que responderam que não efetuavam deslocamento intermunicipal para estudar e, no entanto, informaram tempo de deslocamento superior ao informado por alguns estudantes que afirmaram fazê-lo. Eram especialmente aqueles que moravam em bairros mais periféricos do município no qual está localizada essa Universidade.

Uma minoria dos estudantes, 7%, respondeu que lê *todos* os textos requisitados pelos docentes; outra minoria, também 7%, afirmou ler *poucos*; 41% responderam que leem *alguns*; a maior

parte, 43%, respondeu que lê a *maioria* dos textos e 2% não responderam. Não houve registros para a alternativa *nenhum* texto.

Questionados se efetuavam as leituras de *todo o texto*, uma grande parte dos estudantes, 46%, assinalou a alternativa *algumas vezes*; já a maioria, 53%, respondeu que *sempre* lê todo o texto; houve duas respostas *nunca*.

Ao serem perguntados sobre como consideravam suas leituras, a maioria dos estudantes, 73%, assinalou a alternativa *aprofundadas/reflexivas*; 24%, a alternativa *apenas para dizer que leu*.

Quando questionados se conseguiam relacionar os textos com as respectivas aulas, uma grande parte dos estudantes, 48%, assinalou a alternativa *em termos*; já a maioria, 51%, respondeu que *sim*; ninguém assinalou a alternativa *não*.

Sobre os *motivos para não ler* ou, então, *fazê-lo de forma parcial ou não aprofundada/reflexiva*, a maioria, 67%, assinalou a alternativa *falta de tempo*; em ordem decrescente de percentuais, 23% assinalaram *texto muito longo*; 21%, *dificuldade para compreensão dos textos*; 14%, *dificuldade financeira para aquisição dos textos*; 7%, *falta de interesse*; 5% assinalaram *outros motivos* e 2% não responderam. No que diz respeito aos *outros motivos*, constavam, por exemplo, “cansaço físico e mental”, “excesso de atividades”, “excesso de leituras”, “excesso de textos”, “excesso de trabalhos”, “letras dos textos muito pequenas”, “não domínio do conteúdo [pelos docentes]”, “textos difíceis de entender”, “textos não vinculados ao tema da aula” e “textos repetitivos”.

Quanto à compatibilidade das leituras com a rotina dos estudantes que trabalhavam ou efetuavam deslocamento intermunicipal, uma minoria, 12%, julgou compatível; a maior parte, 42%, assinalou a opção *em termos*; 41%, incompatível; 5% não responderam. Porém, do ponto de vista dos que efetuavam deslocamento intermunicipal, a maioria desse segmento, 62%, considerou incompatível.

No que se refere a sentir constrangimento por não ler os textos, a maior parte dos estudantes, 44%, respondeu que *sim*; 29%, *em termos*; 22%, *não*; 5% não responderam.

Em relação a sentir constrangimentos por *não portar* os textos durante as aulas, a maior parte dos estudantes, 43%, respondeu que *sim*; 30% responderam que *não*; 21%, *em termos*; 6% não responderam.

A maioria dos estudantes, 55%, afirmou *ter* dificuldade para acompanhar as aulas quando não efetuavam as leituras dos textos; 40% responderam que acompanhavam as aulas *sem* dificuldade, ainda que não efetuando as leituras; uma minoria, 2%, respondeu que *não* conseguia acompanhar as aulas quando não lia os textos.

Discussão

Constatou-se, entre a população pesquisada, percentual significativo de estudantes que exerciam trabalho remunerado, principalmente em escolas privadas ou públicas de diferentes níveis de ensino, concomitantemente ou não a trabalhos ditos domésticos – isto é, não remunerado e nas próprias residências –, fato recorrente principalmente entre mulheres. No curso em tela havia número significativo de mulheres: a) casadas; b) com filhos; c) que trabalhavam “fora [de casa]”; d) efetuavam deslocamentos intermunicipais para trabalhar ou estudar. Várias delas se enquadravam em mais de uma ou em todas essas condições, além de outras situações não consideradas ou não mencionadas neste texto. Uma estudante disse: “[...] antes de eu poder me dedicar aos trabalhos da faculdade e de ir para a aula, eu preciso dar conta de todo o trabalho de casa [...], cuidar dos filhos [...]. E o meu marido não ajuda [...], na verdade, ele faz de tudo pra me atrapalhar, [...] acha que eu não devo estudar [...]”.

Outro ponto a se considerar é a questão financeira, pois muitos estudantes não tinham emprego ou outras fontes de renda, não recebiam auxílios de espécie alguma, como, por exemplo, das

respectivas famílias, bolsas de apoio/estudo ou remuneração por estágio. Havia alguns que possuíam alguma fonte de renda, porém, eram responsáveis pelo sustento ou precisavam ajudar nas despesas familiares⁶. Além disso, em muitos casos, o deslocamento para estudar dependia de custeio próprio. Assim, a aquisição dos textos requisitados implicava, para alguns estudantes, risco ou efetiva exposição a dificuldades financeiras; em dados casos, a aquisição era literalmente impossível. A questão financeira é pauta recorrente em textos orais ou escritos relacionados à permanência estudantil.

Não obstante as dificuldades financeiras ou a não realização das leituras, alguns estudantes disseram que adquiriam determinados textos com o intuito principalmente de apresentá-los, em especial quando docentes adotavam, em suas aulas, mecanismos de verificação dos estudantes que estavam (ou não) portando os textos. Havia docentes que, durante as aulas, liam e comentavam excertos dos textos; assim, para além da apresentação, havia, nesses casos, a possibilidade de esses estudantes acompanharem essas leituras. Ressalta-se que o ato de portar os textos apenas para essa finalidade era uma das estratégias de “sobrevivência acadêmica” adotadas por alguns estudantes. Se se considerar depoimentos de diversos estudantes à luz de categorias, como, por exemplo, *adaptação psicofísica* (GRAMSCI, 1978) e *habitus* (BOURDIEU, 2007), em alguns casos, a permanência com êxito ou a conclusão do curso em universidades com altos níveis de exigência – em diversos quesitos – é um desafio.

Quanto aos constrangimentos por não portar os textos durante as aulas ou por não efetuar as leituras, havia, em alguma medida, inter-relações entre ambos.

O constrangimento por não portar os textos decorria principalmente do fato de alguns professores adotarem estratégias de verificação, que podia ocorrer por intermédio da circulação pela

⁶ Utiliza-se *familiar* no sentido de que diz respeito à própria família, visando diferenciar de *familiar*, comumente utilizado também para fazer referência a algo apenas conhecido ou que não é estranho.

sala, do acompanhamento visual ou de perguntas diretas, por exemplo, sobre quem estava com os textos em mãos.

Já o constrangimento por não ler os textos ocorria principalmente quando professores adotavam estratégias de conferência, que podia ser direta, ou seja, perguntando quem leu os textos, ou indireta, isto é, fazendo perguntas relacionadas aos textos. Essa conferência podia ocorrer, em dados casos, de maneira considerada por alguns estudantes “humilhante” ou “vexatória”, ou seja, constrangedora, fazia com que, não raramente, integrantes desse segmento ficassem receosos de serem inquiridos ou de interagirem com os docentes durante as aulas, inclusive quando efetuavam as leituras.

O fato de portar ou não os textos durante as aulas talvez precise ser relativizado, pois: a) como apontado, por um lado, portá-los durante a aula não necessariamente implica realização das leituras; por outro lado, não portá-los não necessariamente implica a não realização das leituras; b) alguns estudantes, por falta de recursos financeiros ou visando economizá-los, emprestavam textos de colegas do outro período ou da outra classe para poderem efetuar as leituras, porém, por várias razões, não podiam comparecer com o texto em mãos; c) alguns estudantes liam textos diretamente nos livros disponíveis na biblioteca e, em alguns casos, por decisões administrativas, alguns livros não podiam ser emprestados/retirados desse ambiente; d) alguns estudantes leem certos textos em suportes digitais, prática essa crescente na atualidade, ainda que não de maneira generalizada, dadas as preferências pessoais por diferentes suportes e a disponibilidade ou não de determinados textos em certos suportes⁷.

⁷ Em relação aos suportes digitais, convém ressaltar o cuidado que o docente precisa adotar ao interpelar, de forma generalizada, estudantes que não portem textos ou, durante a aula, estejam a manusear, por exemplo, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, entre outros aparelhos eletrônicos, pois há casos de estudantes que, tendo efetuado *download* de textos, utilizam esses aparelhos para acompanhamento das aulas ou das leituras.

Diversos estudantes argumentaram que não adquiriam nem realizavam as leituras dos textos demandados porque alguns docentes costumam não abordá-los durante as aulas nem indicá-los para atividade alguma, resultando em “desperdício” de tempo e de dinheiro. Uma estudante questionou: “[...] qual o motivo para comprar aqueles textos que o professor solicita só por solicitar? [...] Eu não tenho dinheiro nem tempo para ler nem os textos que são explicados [...]”.

Parte significativa dos estudantes tendia a (re)agir conforme as atitudes de cada professor. Determinadas atitudes docentes em relação às leituras induziam a práticas, em termos, paradoxais de uma parcela de estudantes; em dados casos, certas atitudes geravam efeitos inversos aos esperados pelos docentes. Entre os exemplos dessas atitudes estão: comprar textos poucos minutos antes de entrar na sala de aula, apenas para portá-los; fazer grifos ou anotações às pressas ou aleatoriamente para passar a impressão de que o texto foi lido, entre outras práticas. Havia, ainda, casos como o relatado por uma estudante que portava, durante determinadas aulas, um texto qualquer “[...] apenas para comparecer [...]”, isto é, tentar passar ao professor a impressão de que ela estava portando o texto referente àquela aula. Diante da rotina adotada por alguns docentes de fazerem, logo no início das aulas, perguntas sobre quem leu ou sobre o conteúdo dos textos, era comum que alguns estudantes entrassem, intencionalmente, após esse momento. Havia um docente que, num dado momento das suas aulas, exigia a participação dos estudantes baseada nos textos; diante dessa exigência, uma estratégia adotada por alguns estudantes era a saída instantes antes do início dessa atividade⁸.

⁸ Há exigência tanto quanto peculiares da parte de alguns docentes. Uma estudante de uma instituição que não a desta pesquisa relatou o caso de um docente que exigia que todos os estudantes portassem os textos e que, durante as aulas, as leituras fossem efetuadas com auxílio de uma régua (para a realização dos grifos e o acompanhamento das leituras, linha a linha, de maneira a evitar que os estudantes perdessem o foco) e que fossem grifadas nos textos as partes por ele indicadas.

Havia casos de docentes que, interpelando diretamente todos os estudantes da sala ou algum(ns) dele(s) especificamente, demandavam, consideravam ou permitiam apenas participações ou interlocuções estritamente relacionadas aos textos indicados. Isso resultava em outras estratégias para fins de interação com os docentes, em caso de inevitável necessidade. Seguem alguns excertos de entrevistas com diferentes estudantes do curso pesquisado: a) “[...] folheio [os textos] só pra ter uma noção pra interagir com o professor, em caso de um enquadro [...]”; b) “[...] leio a introdução e a conclusão [...]”; c) “[...] faço a leitura do título, do nome do autor e dos tópicos [...]. Leio também, dependendo da extensão do texto e do meu tempo, o resumo e a conclusão, quando o texto tem [...]”; d) “[...] busco resenhas na internet [...]”; e) “[...] pego as anotações e os textos destacados da minha amiga da manhã; aí já sei o que o prof[essor] quer que a gente fale dos textos [...]”; f) “[...] leio se [o texto] for curto [...]”.

Várias dessas estratégias – dependendo da perspectiva de análise, questionáveis⁹, em termos pedagógicos – resultavam inclusive ou principalmente do fato de estudantes saberem que, explicitamente ou não, as leituras, no caso de alguns professores, integravam o processo de avaliação, em especial quando era

⁹ Questionáveis não pelas estratégias em si, mas, pelo fato de um contingente de estudantes considerar algumas dessas práticas suficientes ou mesmo substitutas plenas das leituras dos textos indicados. Outra prática frequente, segundo alguns estudantes, é recorrer a vídeos – disponíveis, por exemplo, no *Youtube*, com palestras dos próprios autores dos textos ou de comentadores –, considerados mais fáceis ou mais explicativos do que as leituras dos textos. A rigor, por diversas razões, algumas dessas práticas poderiam ser consideradas complementares ou suplementares, mas não equivalentes às leituras dos textos. A questão dos suportes dos textos parece ser um assunto que carece, em dados ambientes, de um debate mais aprofundado ou abrangente, em especial num momento em que, por um lado, ampliam-se e se sofisticam os recursos tecnológicos, como, por exemplo, *softwares* conversores de textos escritos em textos orais, audiolivros, entre outros, e, por outro lado, amplia-se, ainda que incipientemente, o ingresso, no Ensino Superior, de estudantes público-alvo da Educação Especial – Altas Habilidades, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual e Transtornos Globais do Desenvolvimento –, que, não raramente, demandam, conforme as respectivas necessidades educacionais especiais, adequações curriculares e, em dados casos, os recursos tecnológicos podem ser importantes ou imprescindíveis aliados, inclusive em termos de estratégias didáticas. Adequações curriculares visando atender às especificidades desses segmentos configuram-se, principalmente no Ensino Superior, como uma espécie de desafio, em especial no que se refere à consonância entre o currículo formal e o currículo oculto (SILVA, 2015).

computada a “participação nas aulas” como parte das notas. Palavras de um estudante: “[...] você acha que eu vou assumir pros professores que eu não li os textos? Jamais [...], [pois] eu sei que eles dão notas também pela[s] leitura[s] e pela participação [...]”. Em alguns casos, especialmente para certas de bolsas de estudo, as notas eram um quesito relevante, seja para concessão, seja para renovação. Há que se considerar, também, que, em dados casos, em processos seletivos internos ou externos, em especial para intercâmbios, o indicador de desempenho ou de rendimento acadêmico é um dos principais critérios, se não o principal.

Em dadas circunstâncias, a demanda, da parte de um ou mais docentes, de leituras – consideradas por discentes – muito extensas para uma única aula, resultava em não leituras, em leituras parciais ou em leituras superficiais/aligeiradas, inclusive dos textos requisitados pelo próprio docente que cometia o “exagero”, assim como nos requisitados por docentes de outras disciplinas e que estavam, em certa medida, razoáveis ou em conformidade com as condições objetivas da ampla maioria dos estudantes. Isso tendia a ocorrer principalmente em casos de docentes que adotavam práticas consideradas constrangedoras por estudantes, como, por exemplo, correções em público de equívocos, de maneira que levava certos estudantes a sentirem “vergonha” diante de seus pares. Havia, também, riscos de impactos em leituras vinculadas a Grupos de Pesquisa, em leituras relativas a trabalhos de conclusão de disciplinas ou do curso, assim como em leituras extracurriculares, ou seja, aquelas efetuadas por escolha ou iniciativa dos estudantes.

Alguns docentes manifestavam uma espécie de estranhamento diante do fato de ser comum entre estudantes o desconhecimento de certos clássicos, tanto literários quanto científicos, ainda que fossem feitas, por integrantes do primeiro segmento, recorrentes indicações bibliográficas e que houvesse exemplares desses textos à disposição na biblioteca ou de acesso franco na internet. Quanto a isso, alguns estudantes alegavam que as leituras acadêmicas tomavam praticamente todo o tempo

disponível, inviabilizando, assim, leituras não acadêmicas. Questionada sobre isso, uma estudante argumentou: “[...] não consigo dar conta nem de 2/3 dos textos que os professores mandam, quanto menos de ler outras coisas [...]”. Essa estudante continua: “Depois de entrar na facul [...] eu nunca mais li um romance, exceto na [disciplina] do professor XX [nome suprimido para evitar exposição do professor], que aquele romance fez parte da avaliação [...]”.

A definição da bibliografia básica é um aspecto-chave para a temática em discussão neste capítulo. Conforme Hayashi et al (2008, p. 183) “Na atualidade, as facilidades de acesso, produção e disseminação de informação, aliadas a uma enorme quantidade de publicações eletrônicas, têm provocado repercussões na comunidade científica e modificado as estruturas de produção e divulgação científica.”

Na área da Educação pode-se aventar que é inviável, durante a realização do curso, contemplar nas bibliografias básicas toda a produção relativa às diferentes disciplinas constantes nas matrizes curriculares dos cursos¹⁰. Mais especificamente no que se refere aos clássicos, há que se considerar que, como aponta Calvino (1993, p. 9), “[...] resta sempre um número enorme de obras que [...] não [se] leu.” Dessa forma, parece pertinente questionar: o que é imprescindível, em termos de leituras, para a formação docente? O que é desejável? O que é exequível?

Esses questionamentos parecem importantes inclusive para reflexões sobre aspectos das condições psicológicas e físicas dos estudantes para a realização de leituras aprofundadas/reflexivas, pois, no entendimento de diversos discentes, determinados professores demandam, como pontuado, uma quantidade de leituras inviável. Para verbalizarem seus sentimentos ou condições diante dessas exigências, vários estudantes utilizaram expressões, como, por exemplo, “angustiada”, “ansiedade”, “cansaço”,

¹⁰ Pode-se aventar que isso também se estenda a outros cursos das diferentes áreas da Ciência.

“desanimada”, “forte estresse”, “fracassado”, “incompetente”, “impotente”, “indignada”, “inibição”, “medo”, “não à vontade”, “sono excessivo”, “tensão” e “vergonha”.

Pelo que se pôde depreender dos dados levantados, em alguns casos, essas condições, além de implicarem não interlocução com determinados docentes durante as aulas, *poderiam* – hipótese que demandaria estudo específico –, em alguma medida, impactar em aspectos, tais como capacidade de atenção, concentração, memorização, entre outros quesitos que, como se pode inferir de bibliografia atinente, podem, direta ou indiretamente, ter relações com o êxito (ou não) do processo de ensino-e-aprendizagem (ABRANTES, 2012; BEAR; CONNOR; PARADISO, 2008; HERCULANO-HOUZEL, 2012; KANDEL; SCHWARTZ, 2003; LUNDY-EKMAN, 2008; MOREIRA; LIMA; SILVA, 2011; RIESGO, 2006)¹¹.

Assim, parece necessária uma criteriosa seleção de textos fundamentais, inclusive no que se refere à priorização ou seleção de textos mais clássicos ou mais contemporâneos¹², visando propiciar uma formação acadêmica consistente. Trata-se, inegavelmente, de um dilema, especialmente nas Ciências Humanas/Ciências Sociais.

¹¹ Precisa ser considerada, ainda, a possibilidade de impactos negativos não só em termos pedagógicos, mas também em termos de saúde mental, como se pode depreender de falas de diversos estudantes. Partindo de dados levantados quando de entrevistas relacionadas a esta pesquisa – bem como de dados (em processo de sistematização) levantados posteriormente, com estudantes e docentes de outras áreas da Ciência, cursos ou instituições –, parece pertinente a investigação sobre a existência e, caso positivo, eventuais relações entre a viabilidade, em termos pedagógicos, de uma dinâmica (da perspectiva discente) excessivamente estressante de estudos, o desejável ou o necessário patamar de aproveitamento/desempenho acadêmico e a questão da saúde mental e física dos estudantes, quesito que poderia, dependendo das circunstâncias, ter repercussões diversas, inclusive no processo de ensino-e-aprendizagem, por conseguinte, em aspectos, como, por exemplo, ocorrências de recuperação/dependência, reprovação, trancamento ou suspensão de matrícula ou mesmo desistência do curso. Em vários momentos, durante atividades relacionadas a esta pesquisa, diversos estudantes relataram problemas de saúde, especialmente “psicológicos”, vivenciados por eles mesmos ou por seus pares, problemas esses que, na percepção dos discentes envolvidos, eram decorrentes da realização do curso. Isso instigou à realização de um estudo, em andamento, sobre a existência, na percepção dos estudantes, de relações entre a realização do curso de Graduação e a ocorrência de episódios envolvendo problemas relacionados à saúde mental.

¹² No que se refere à categoria clássicos, parte-se do que aponta Calvino (1993). No entanto, não se desconsidera a problematização de Agamben (2009) sobre clássicos e contemporâneos.

Sugere-se, como possibilidade de seleção ou de aprofundamento da temática tratada neste texto, a realização de pesquisas com estudantes visando saber, do ponto de vista desse segmento, dados, tais como: a) motivos para a realização ou não das leituras antecipadamente às aulas; b) motivos para a realização de leituras parciais; c) motivos para a realização de leituras não aprofundadas/reflexivas; d) o que seria necessário para que eles efetuassem leituras aprofundadas/reflexivas de todos os textos, anteriormente às aulas; e) levantar, junto aos estudantes que leem de forma aprofundada/reflexiva todos os textos antecipadamente, quais as estratégias adotadas para isso; f) quais são as práticas docentes consideradas mais impertinentes/ineficazes, bem como as mais pertinentes/eficazes para as finalidades de realização ou não de leituras aprofundadas/reflexivas de todos os textos; g) o papel das leituras na formação docente; h) relação entre as leituras e a qualidade da formação acadêmica ou do desempenho profissional; i) pontos de vista sobre a relação entre quantidade e qualidade das leituras e implicações para a formação acadêmica/profissional; j) domínio da leitura; k) concepções de leitura; l) expectativas em relação ao curso; m) perfil socioeconômico.

No que se refere aos docentes, parece pertinente procurar saber, entre outros dados: a) como eles analisam a questão das leituras; b) se existem e quais são as dificuldades em relação às leituras pelos estudantes matriculados em suas disciplinas; c) se são registrados casos exitosos e, se sim, a que fatores esses êxitos são atribuídos; d) o que eles têm feito ou consideram que poderia ser feito com vistas a resolver, ainda que parcialmente, eventuais problemas identificados; e) relação entre as leituras e a qualidade da formação acadêmica/profissional; f) seus pontos de vista sobre a relação entre quantidade e qualidade das leituras e implicações disso para a formação acadêmica/profissional; g) critérios adotados para composição da bibliografia básica das disciplinas; h) concepções de leitura.

Já em âmbito institucional, parece pertinente a discussão sistematizada acerca dessa questão, inclusive visando a troca de pontos de vista ou experiências entre docentes, buscando-se formas de propiciar apoios necessários para sanar lacunas ou problemas identificados, considerando-se, em última instância, a qualidade da formação propiciada pelo curso/instituição. No entanto, há que se considerar os riscos de – dependendo da forma de eventual encaminhamento dessas iniciativas –, perda da autonomia dos docentes ou dos coordenadores ou de esvaziamento curricular do curso¹³.

Conclusão

Conforme dados dos questionários, apenas uma minoria dos estudantes, 7%, afirmou que lê todos os textos indicados pelos docentes; a falta de tempo foi a alternativa mais assinalada, 67%, para a não realização das leituras. Se os textos indicados nas bibliografias básicas das disciplinas são efetivamente fundamentais para o processo formativo, esses percentuais podem ser tomados como um indicativo de maior atenção, tanto de docentes quanto de discentes, à questão das leituras.

Sem desconsiderar os estudantes que disseram que sempre leem todos os textos de forma aprofundada/reflexiva, ressalta-se que a forma como cada professor lida com a questão das leituras, pode, associadamente ou não a outros fatores, fazer com que parte dos estudantes: a) não realize as leituras dos textos; b) realize leituras parciais; ou c) realize leituras superficiais/aligeiradas. Além disso, docentes que demandam leituras muito extensas podem prejudicar ou inviabilizar tanto a realização das leituras dos textos

¹³ Conforme relatos de professores de diferentes instituições, cursos ou disciplinas, não era raro que proprietários, gerentes ou ocupantes de outros cargos de comando em instituições de Ensino Superior privadas determinassem que os docentes reduzissem os “níveis de exigência”, como, por exemplo, em relação à demanda de “conteúdos” (inclusive de textos) e ao “rigor” nas avaliações, com o objetivo de adequar o curso à “realidade dos estudantes”, visando principalmente evitar a “perda de clientes”. No entendimento de alguns docentes, isso implica “rebaixamento da qualidade” dos cursos ou disciplinas.

da própria disciplina, quanto de disciplinas de outros docentes. Porém, inclusive por se tratar de uma pesquisa eminentemente exploratória, não foi possível precisar, em termos de percentuais, essas variáveis, pois o levantamento desses dados não estava entre os objetivos desta pesquisa; além disso, as perguntas realizadas e as respostas obtidas não subsidiavam isso.

Com base principalmente nas entrevistas, observações e, em menor medida, conversas com docentes, pode-se inferir que, comumente, exceto que a dinâmica das aulas exigisse o inverso, parte significativa dos estudantes lia os textos apenas no momento de realização das atividades diretamente relacionadas à atribuição de notas, por exemplo, trabalhos, seminários ou avaliações. Isso porque, segundo alguns estudantes, havia o risco de esquecimento do que foi lido; essa estratégia evitaria a necessidade de se ler os textos mais de uma vez, ou seja, antes das aulas e no momento de realização das atividades avaliativas.

A *impressão* é de que, independentemente das estratégias adotadas, eram mínimas as chances de, por diversas razões, se conseguir que todos os estudantes efetuassem, anteriormente às aulas, as leituras de todos os textos da bibliografia básica, nem mesmo aqueles que se valiam de medidas explicitamente coercitivas ou constrangedoras. Por outro lado, docentes que não adotavam essas medidas não necessariamente abriam precedentes para que todos os estudantes deixassem de ler os textos; aliás, houve relatos de estudantes que passaram a efetuar as leituras em decorrência do interesse despertado a partir das explicações dos docentes acerca dos textos. Porém, isso não era generalizável, até porque havia inúmeros fatores que, direta ou indiretamente, interferiam na dinâmica das leituras, como, por exemplo, interesses específicos ou preferências por determinados professores ou disciplinas.

Os dados apresentados refletem os pontos de vista dos estudantes; portanto, não se pretende, neste texto, colocá-los em xeque nem também endossá-los *a priori* e incondicionalmente. Além disso, algumas variáveis são eminentemente subjetivas ou relativas

e dependem das percepções ou dos critérios de quem as analisa. No entanto, esses dados indicam a necessidade de continuidade de desenvolvimento de pesquisas a partir de novas perspectivas e com abordagens que levem em consideração as contribuições de diferentes áreas da Ciência.

Considera-se relevante que esta questão seja ou continue a ser problematizada, de maneira mais abrangente e aprofundada, tanto por docentes quanto por discentes, pois as leituras constituem parte importante da formação acadêmica. Considerando-se que o processo de ensino-e-aprendizagem implica necessariamente o envolvimento e a intencionalidade das partes envolvidas, parece oportuno ou necessário saber os pontos de vista que integrantes de cada segmento expressam acerca das leituras, inclusive para que se possa avaliar se, em que medida ou porque os objetivos planejados pelos docentes são ou não atingidos e, se necessário, implementar medidas com vistas a atingi-los.

Faz-se necessário que o corpo discente – segmento que, recorrendo a expressão de Munakata (2012), tende a estar, com exceções, em “*elipse*” nas decisões envolvendo o cotidiano escolar¹⁴ – deixe de ser tratado como infante e efetivamente participe do processo, pois esse segmento é uma das partes envolvidas. Isso pode contribuir para o processo de autoeducação, inclusive no que se refere às responsabilidades relativas à condição de estudante, já que o processo de formação tende a repercutir na *qualidade* – categoria essa não consensual – ou no perfil do profissional formado. Ressalta-se que, da perspectiva deste texto, não se compactua com abordagens, recorrentes na atualidade, que atribuem toda a responsabilidade pelo êxito do processo pedagógico aos professores, como se fossem necessários apenas o esforço ou a *boa vontade* docente, principalmente na adoção de metodologias de ensino consideradas apropriadas por determinadas abordagens teóricas.

¹⁴ Escola no sentido *lato* do termo, ou seja, inclusive o Ensino Superior.

Com base em entrevistas relativas a estudos em andamento realizadas com discentes e docentes de diferentes áreas da Ciência, cursos, instituições ou localidades, as leituras são consideradas pela maioria dos participantes um elemento-chave na formação, em especial na área das Ciências Humanas/Ciências Sociais.

Não se desconsidera, da perspectiva deste texto, a importância ou a necessidade da realização das leituras de forma aprofundada/reflexiva. Assim, não se defende o esvaziamento curricular, mas, sim, a necessidade de se conceber ou implementar mediações ou suportes pedagógicos visando melhorar o desempenho acadêmico discente, em especial no que se refere às leituras, com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade do curso, *preferencialmente* para todos os estudantes, como preconizado pelos princípios da Educação Inclusiva, para evitar a formação de, partindo de Bourdieu (1990), um contingente de excluídos *no interior*¹⁵.

Trata-se, inegavelmente, de um desafio, pois, se se considerar o desempenho em leitura dos estudantes no Brasil (MORTATTI, 2016), adequar o nível de exigência do curso ao patamar da média desse segmento poderia resultar em impactos negativos para todos os níveis de educação escolar. Dessa forma, a questão da leitura (e, por extensão, das leituras) precisa receber a atenção condizente com

¹⁵ Há que se considerar as atribuições e as especificidades dos diferentes níveis de ensino e as inter-relações entre eles. É comum que docentes façam menção ao baixo nível de domínio de leitura pela média dos estudantes que estão, nos últimos anos, ingressando no Ensino Superior; Mortatti (2016) contribui para esse debate. Um dos argumentos de docentes desse nível de ensino é que não é atribuição da Universidade, por exemplo, alfabetizar. Há relatos de estudantes que apontam a importância da dinâmica “puxada” de estudos da Universidade em tela. Exemplifica isso a manifestação de uma estudante: “[...] quando eu cheguei aqui por transferência de uma particular, eu estava no segundo ano e eu mal sabia escrever um texto de uma página [...]. Eu tinha vergonha de entregar meus textos [...]. Graças a alguns professores que me ajudaram a segurar a barra e me incentivaram, hoje eu tenho meu TCC escrito e estou preparando meu projeto para o processo [seletivo] da Pós[-Graduação] [...]. Posso dizer que me alfabetizei aqui na universidade [...]”. Há vários depoimentos análogos a esse de estudantes desse ou de outros cursos. Ressalta-se, também, com base em dados da bibliografia atinente e em depoimentos de diversos estudantes ou professores, as inter-relações entre o não domínio ou domínio insuficiente da *leitura* e da *escrita*, fato que torna ainda mais desafiadora a vida acadêmica de estudantes com dificuldades acentuadas nesses quesitos.

as demandas sociais relacionadas a esse quesito¹⁶. Essa atenção precisa ocorrer em todos os níveis ou modalidades de educação, especialmente na formação de professores, pois, ainda que, isoladamente, não seja suficiente, em determinados casos, uma formação acadêmica consistente é elementar para a formação e a atuação profissional em patamar adequado ou necessário de qualidade; a formação docente tem potencial de repercussão nos diferentes níveis ou modalidades de educação.

Referências

- ABRANTES, N. N. F. Trabalho e estudo: uma conciliação desafiante. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2012, Parnaíba. *Anais...* Parnaíba, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ed3d2c21991e3bef5e069713af9fa6ca.pdf> Acesso em: 11 fev. 2016.
- ABREU, H. C. C. *A importância da leitura no Ensino Superior*. 2011. Chapecó – SC. Disponível em: http://www.uceff.com.br/noticia_mostra.php?idnoticia=226 Acesso em: 13 fev. 2015
- AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo?: e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- BEAR, M.; CONNOR, B. W.; PARADISO, M. A. *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2008.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

¹⁶ Ao sustentar a importância das leituras, não se compactua com argumentos, recorrentes na atualidade, de que a educação escolar deve, de maneira prioritária ou exclusiva, focar no ensino da leitura, da escrita e do cálculo, ainda que esses quesitos sejam imprescindíveis para o aproveitamento, com êxito, de parte significativa dos componentes curriculares de diferentes níveis de ensino, para o atendimento a exigências, arbitrárias ou não, do mercado de trabalho, para o exercício de determinados direitos de cidadania ou outras demandas típicas de sociedades grafocêntricas pautadas pela escrita alfabética. Reitera-se que o domínio da leitura é elementar também para acesso ou aproveitamento em diversas iniciativas de educação – tanto formal quanto não formal –, não raramente fundamentais para o mundo do trabalho.

_____. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARDOSO, R. D. Leitura e escrita na graduação – o texto científico. *F@P Ciência*, Apucarana, v. 2, p. 1-9, 2008. Disponível em: http://www.fap.com.br/fapciencia/002/edicao_2008/005.pdf Acesso em: 2. mar. 2015.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2011a.

_____. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

DUARTE, A. L. M.; PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. C. A leitura acadêmica na formação docente: dificuldades e possibilidades. *Rev. de Letras*, Fortaleza, v. 1/2, n. 31, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revletras/article/view/1086> Acesso em: 20 jul. 2016.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, D. G.; PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura utilizadas por licenciandos de áreas distintas para lerem textos de estudo. *Semina. Ciências Sociais e Humanas* (Online), Londrina, v. 31, p. 111-122, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/8653> Acesso em: 19 ago. 2016.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAYASHI, M. C. P. I. et al. História da educação brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica SCIELO. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314211010> Acesso em: 2. abr. 2015.

- HERCULANO-HOUZEL, S. *O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2012.
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J.; JESSEL, T. M. *Princípios da neurociência*. 4. ed. Barueri: Manole, 2003.
- KREMER, J. M. Leituras dos alunos do Curso de Graduação em Biblioteconomia da UFMG. *R. Esc. Biblioteconomia UFMG*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 67-99, 1991. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000002777/5b4b97a288a756a7789bc73227bcd72d> Acesso em: 13 mar. 2015.
- LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: _____. (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.
- LUNDY-EKMAN, L. *Neurociência: fundamentos para a reabilitação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.
- MANSUR, A. A gestão na educação a distância: novas propostas, novas questões. In: LITWIN, E. (Org.). *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 40-52.
- MARTINCOWSKI, T. M. A inserção do aluno iniciante de graduação no universo autoral: a leitura interpretativa e a formação de arquivos. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 6, n. 12, p. 129-140, 2013. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/508/209> Acesso em: 27 set. 2015.
- MARTINS, G. A.; DONAIRE, P. *Princípios de estatística*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1982.
- MOREIRA, C. A.; LIMA, F. M.; SILVA, P. N. A difícil tarefa de acadêmicos de curso noturno em conciliar trabalho e estudo. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, Barra do Garças, v. 6, p. 52-56, 2011. Disponível em: <http://revista.univar.edu.br/downloads/adificil-tarefa-dos-academicos.pdf> Acesso em: 29 jul. 2015.
- MORTATTI, M. R. L. Os órfãos do construtivismo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2267-2286, 2016. Disponível em:

<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193> Acesso em: 16 jan. 2017.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, 2012. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/455> Acesso em: 11 dez. 2013.

PIRES, E. A. N. A importância do hábito da leitura na universidade. *Revista ACB*, Florianópolis, v. 17, p. 365-381, 2012. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/viewFile/846/pdf> Acesso em: 5 abr. 2015.

PULLIN, E. M. M. P. Estratégias de leitura usadas por alunos de Graduação e Mestrado de Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, p. 971-996, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189121361017> Acesso em: 10 abr. 2015.

REZENDE, L. A. Leitura na graduação. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 73-87, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/287> Acesso em: 10 abr. 2015.

RIESGO, R. S. Transtornos da memória. In: ROTA, N. et al (Org.). *Transtornos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 269-283.

SALOMON, D. V. *Como fazer uma monografia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, P. P. A importância da leitura no nível superior. ENCONTRO CIENTÍFICO E SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO, 3., Lins, 2011. *Anais...* Lins, 2011. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2011/publicado/artigo0113.pdf> Acesso em: 1 mar. 2016.

SANTOS, S. J. B. A importância da leitura no ensino superior. *Revista de Educação*, Itatiba, v. 1, p. 77-83, 2006. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2176> Acesso em: 13 mar. 2016.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- SILVA, C. R. Educação Inclusiva, gestão democrática, e a questão da consonância entre os currículos formal e oculto. *ORG & DEMO*, Marília, v. 16, n. 2, p. 65-86, jul./dez., 2015.
- SPINK, P. V. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, 15, p. 18-42, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-71822003000200003 Acesso em: 4 fev. 2007.
- TAVARES, A. D. M.; BARBOSA, R. B. A mulher e a tripla jornada de trabalho: como esta mulher vivencia as atividades profissional, familiar e doméstica? *Psicologia em Foco*, Frederico Westphalen, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2015. Disponível em: <http://periodicos.piodecimo.edu.br/online/index.php/psicologioemfoco/article/view/144> Acesso em: 17 set. 2016.
- TOURINHO, C. Refletindo sobre a dificuldade de leitura em alunos do ensino superior: “deficiência” ou simples falta de hábito? *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, v. 1, n. 2, p. 325-346, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10966> Acesso em: 25 jul. 2016.
- VIEIRA, A.; AMARAL, G. A. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 403-414, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v22n2/v22n2a12.pdf> Acesso em: 11 abr. 2015.

**Educação especial na perspectiva
da educação inclusiva no Brasil:
após quase três décadas...
quais as perspectivas?**

Agnes Iara Domingos Moraes
Cláudio Rodrigues da Silva

I

Neste capítulo apresentam-se, com o aporte de bibliografia e documentos relacionados à Educação Especial, à História da Educação e às Políticas Públicas, reflexões sobre aspectos da questão da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva¹⁷, que figura na legislação federal brasileira como uma modalidade da educação escolar¹⁸. Assim como a educação escolar comum, a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar pública, gratuita e universal é uma conquista resultante da auto-

¹⁷ Mencionada também como Educação Especial.

¹⁸ Doravante apresentada também como educação ou educação comum.

organização e de mobilizações históricas de movimentos¹⁹ populares de pessoas com diversidade funcional²⁰.

O objetivo deste capítulo é realizar uma problematização, com vistas a sustentar que esses direitos estão sob iminente risco de retrocessos e que a sua manutenção depende principalmente da capacidade de auto-organização e de resistência popular, em especial na atual conjuntura em que, principalmente a partir do final do ano de 2016, foram implementadas ou intensificadas, pelo Governo Federal brasileiro, diversas medidas de contenção de investimentos públicos, medidas essas que, de alguma forma, impactam negativamente na educação escolar em seus diferentes níveis ou modalidades.

Trata-se de uma temática relevante e atual, dadas as diversas políticas implementadas ou em vias de implementação pelo Governo Federal – portanto, com repercussão nas demais esferas de governo – e que afetam, direta ou indiretamente, também o direito à educação escolar dos Estudantes Público-alvo da Educação Especial (EPAEE).

¹⁹ Sobre aspectos da história da Educação Especial ou das mobilizações sociais de pessoas com diversidade funcional, ver, entre outros, Bueno (1993), Gohn (2011; 2016), Jannuzzi (1985), Lanna Júnior (2010) e Mazzotta (2001). Há que se considerar, também, o fato de o Brasil ser signatário de Convenções Internacionais que tratam da Educação Inclusiva, como, por exemplo, as de Jontiem, em 1990, de Salamanca, em 1994, e da Guatemala, em 1999.

²⁰ Ainda que *Deficiencia Intelectual* predomine na bibliografia específica e seja a categoria utilizada na legislação federal, opta-se, neste texto, por utilizar a categoria *Diversidad Funcional*, dadas as implicações teórico-práticas subjacentes a essas diferentes categorias. Diversidade Funcional é uma categoria retomada pelo Foro de Vida Independiente. Sobre essa questão, ver, por exemplo, Romañach e Lobato (2005). Para esses autores, “El término **mujeres y hombres con diversidad funcional** es novedoso y se propuso y empezó a utilizar en el Foro de Vida Independiente en enero de 2005. Entendemos que es la primera vez en la historia y en el mundo que se propone un cambio hacia una terminología no negativa sobre la diversidad funcional, y que esa propuesta parte exclusivamente de las mujeres y hombres con diversidad funcional. Pretendemos ir incluso más allá y obviar la estrategia social del ‘desviacionismo’, esa que obtiene como resultados el ‘ellos’ y ‘nosotros’, para plantear que la diversidad funcional es algo inherente al ser humano y que, en muchas ocasiones, puede ser de carácter transitorio o circunstancial, por lo que aflora su carácter de conflicto social que de forma directa, indirecta, transitoria o definitiva, a todos nos alcanza.” (ROMAÑACH; LOBATO, 2005, p. 5). Assim como outras categorias, diversidade funcional não está isenta de contradições e críticas (RODRÍGUEZ DÍAZ; VÁZQUEZ FERREIRA, 2010).

II

Conforme documento do Governo Federal, a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Os EPAEE são enquadrados em grandes categorias, quais sejam, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Conforme a Resolução CNE/CEB 4/2009 (BRASIL, 2009, p. 1) os EPAEE são:

I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Para além das características típicas de cada uma dessas categorias, cada estudante demanda, na maioria das vezes, adequações ou suportes personalizados, conforme as respectivas especificidades, ou seja, necessidades educacionais especiais (NEE).

Assim, a execução, com maiores chances de êxito, do direito à educação dos EPAEE está condicionada, dentre outros fatores, ao oferecimento dos suportes necessários, de acordo com as suas especificidades.

Esses suportes compreendem, entre outros quesitos, adequações curriculares (BRASIL, 2003). As adequações podem ser de grande ou de pequeno porte (OLIVEIRA, 2008). As adequações de grande porte são aquelas “[...] cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual ou federal.” Já as de pequeno porte são aquelas que “[...] compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula.” (OLIVEIRA, 2008, p. 140).

As adequações curriculares envolvem as dimensões estruturais ou atitudinais²¹; essas dimensões são, em última análise, indissociáveis e necessariamente demandam, de maneira direta ou indireta, investimentos financeiros para a sua consecução.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), ao prever a igualdade *formal* de todos perante a lei, a garantia da educação escolar como um direito universal e o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;”, configura-se como uma espécie de *pedra fundamental*²² da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

²¹ Ao se fazer menção a dimensão estrutural, contemplam-se diversos aspectos, principalmente arquitetônicos e outros recursos materiais. Sobre essa questão ver, entre outros, Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (2004) e Manzini (2005).

²² No Brasil, as primeiras iniciativas de educação das pessoas com diversidade funcional datam do século XIX (JANNUZZI, 1985; LANNA JÚNIOR, 2010; MAZZOTTA, 2001).

Uma espécie de visão panorâmica do quadro educacional imediatamente anterior à Constituinte ou à Constituição Federal de 1988 pode ser obtida a partir dos dados apresentados a seguir:

Em 1984, 60,6% da população economicamente ativa podia ser incluída dentro de uma faixa que englobava os que nunca estudaram ou que ficaram na escola por, no máximo, 4 anos.

Trabalhos de pesquisa demonstram que, no Brasil, de mil crianças que tinham 7 anos de idade em 1980 e conseguiram entrar na primeira série do 1º grau, apenas 148 conseguiram chegar à oitava série em 1987. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 279-280).

Ainda segundo essas autoras, “Em 1987 existiam 17 456 348 analfabetos com 15 anos ou mais no país e 41,4% das pessoas com 10 anos ou mais permaneciam menos de 4 anos na escola.” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 285). Esses dados demonstram a importância da Constituição Federal de 1988, ao garantir a educação como direito de todos.

Posteriormente a questão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi regulamentada na legislação infraconstitucional, como por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, datada de 2008 (BRASIL, 2008). Destaca-se, na década de 1990, a realização da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Essa Conferência, segundo Oliveira (2010, p. 127)

[...] pode ser considerada um marco nas reformas educacionais dos anos [19]90, propondo maior equidade social nos países mais pobres e populosos do mundo. O Brasil, sendo signatário dessa Conferência, procurou implementar reformas nos seus sistemas públicos de educação básica em consonância com os princípios da mesma.

Ao se mencionar educação como direito de *todos*, vale recorrer a Sanfelice (1989), que chama a atenção para o que deveria

ser óbvio: todos, *inclusive* as pessoas com diversidade funcional intelectual²³.

Nesse sentido, no Brasil, em termos legais, o gérmen da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está posto na Constituição Federal de 1988, que propiciou a base para a regulamentação, na legislação infraconstitucional, da Educação Especial, que passou a figurar na LDB como uma modalidade da educação escolar. Essa Constituição propiciou também subsídio legal para mobilizações ou reivindicações de movimentos populares de pessoas com diversidade funcional, visando a conquista, entre outros, do direito à educação escolar.

No entanto, no caso dos EPAEE, para que esse direito seja concretizado com maiores chances de êxito – isto é, propiciando condições adequadas de acesso, de permanência, de progressão nos diferentes níveis de ensino e de apropriação dos conhecimentos escolares – faz-se necessário o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O AEE, segundo o Decreto nº. 7.611 de 2011, é “[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente [...]” (BRASIL, 2011, p. 1).

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos

²³ Ressalta-se principalmente a questão da diversidade funcional intelectual, haja vista que, dentre todos os segmentos que compõem o EPAEE, ela, por diversas razões, é a mais polêmica, em se tratando da educação escolar, especialmente no que se refere a adequações curriculares (OLIVEIRA, 2008; PLETSCHE, 2010).

específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2008, p. 16)

III

Com a Constituição Federal de 1988, diversos direitos, inclusive na área social, passaram a ser *previstos*.

Conforme Torres (2017, p. 354-355 – destaques nossos),

Um marco recente importante para a institucionalização das políticas públicas e do Estado no país foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que não somente instituiu a seguridade social e um campo vasto de direitos sociais, mas também, de alguma forma, rediscutiu o pacto federativo, sugerindo uma democratização da gestão pública e a participação da sociedade civil nos três níveis de governo, formalizando os direitos sociais básicos e o correspondente dever do Estado com relação às políticas sociais. *Mas essa Constituição, como veremos, será duramente criticada no projeto de Reforma*²⁴.

Em decorrência disso, diversas políticas educacionais passaram a constar na legislação ou foram implementadas nas esferas federal, estadual ou municipal, visando inclusive à garantia do direito à educação escolar dos EPAEE.

Sem intenção de aprofundamento ou preocupações com um encadeamento cronológico, citam-se como exemplos de avanços²⁵: adequações no que se refere a objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, materiais didáticos; salas de recursos multifuncionais;

²⁴ Trata-se da denominada Reforma do Estado, no Brasil, concebida e levada a termo pelo então Ministro Bresser Pereira, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (TORRES, 2017). Breve nota sobre essa Reforma é apresentada no tópico V deste texto. Para mais detalhes, ver Torres (2017), que realiza uma análise longitudinal acerca da Reforma do Estado, apresentando seus principais pressupostos e objetivos, bem como algumas de suas implicações no que se refere à questão dos direitos sociais.

²⁵ Conforme enunciado neste texto, alguns desses avanços não são, inclusive pelas razões explicitadas, uniformes ou generalizáveis para todo o Brasil, nem para todas as redes de ensino.

possibilidade de requisição de recursos financeiros específicos e também de cuidadores; transporte escolar adaptado; adequações na arquitetura escolar, entre outros.

Há, ainda, avanços em termos de pesquisas acadêmicas; de ações do Ministério Público, com vistas a fazer cumprir a legislação; implementação de políticas públicas que, direta ou indiretamente, contribuem para a prevenção de diversidades funcionais; a produção de audiovisuais temáticos; a realização de campanhas de difusão de informações, que contribuem para o combate aos preconceitos ou às discriminações em relação ao público em tela.

Dois outros marcos em termos de avanços são: a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e a criação da Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

Destacam-se, também, avanços não diretamente relacionados à educação escolar, porém, fundamentais para a consecução desse direito. Um marco relevante para esses avanços é a Lei n. 13.146/2015, que trata da “Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (BRASIL, 2015b), lei essa resultante de um longo e intenso processo de mobilizações, principalmente de movimentos populares de pessoas com diversidade funcional ou seus familiares. Essa lei, que sofreu retrocessos em relação às demandas populares no momento de sua aprovação, prevê diversos direitos para as pessoas com diversidade funcional.

É importante ressaltar que esses avanços legais garantem, em tese, que demandas desse segmento sejam tratadas na lógica de uma política pública que confere *status* de direito legal, contribuindo para que as pessoas com diversidade funcional sejam tratadas como sujeitos de direitos e não como objetos de caridade, de favor ou de assistencialismo. Determinadas políticas sociais que atendem, direta ou indiretamente, pessoas com diversidade funcional ou seus familiares, como, por exemplo, o Benefício de Prestação Continuada, direta ou indiretamente, contribuem, de diversas maneiras, para

avanços na escolarização de parcelas dos EPAEE, em especial em se tratando de famílias de baixa ou sem nenhuma renda.

Avanços na formação – inicial ou continuada – de professores também merecem destaque. Ainda que, isoladamente, não seja suficiente²⁶, a formação de professores é um fator indispensável para a garantia de acesso, de acessibilidade²⁷, de permanência e de apropriação dos conhecimentos escolares, especialmente em se tratando dos EPAEE, dadas, como se pode depreender de Luis Silva (2016), as especificidades dessas populações²⁸.

Trata-se de um conjunto de iniciativas – como ressaltado, decorrente da auto-organização e das mobilizações de movimentos populares – que contribui para a visibilidade, para o empoderamento dos EPAEE ou de seus familiares e para conquista de apoio de setores da sociedade para essa temática.

Um avanço que requer destaque é a ampliação do percentual de EPAEE nos diferentes níveis de ensino, inclusive no Superior, o que, em grande medida, é uma das repercussões desse conjunto de conquista (BRASIL, 2015a).

Por isso a necessidade de se considerar a inter-relação necessária entre as esferas cultural, política e econômica. Partindo do que aponta Avelar (2001), há, em dados casos, uma espécie de inter-relação entre determinados direitos; assim, avanços ou retrocessos em certos direitos de determinada esfera podem repercutir em direitos da mesma ou de outras esferas.

²⁶ Ainda que a dimensão atitudinal seja indispensável para a realização de adequações curriculares, inclusive aquelas, em tese, eminentemente estruturais, não se compactua, na perspectiva deste texto, com abordagens que superestimam os *poderes* dos docentes, como se fosse necessária apenas a (“boa”) vontade desses profissionais para a garantia do êxito do processo de ensino-e-aprendizagem.

²⁷ Sobre acesso e acessibilidade, ver Manzini (2005).

²⁸ Como ressaltado, os EPAEE tendem a apresentar, para além dos aspectos comuns a cada categoria de diversidade funcional, especificidades que demandam a personalização do ensino; isso configura um desafio significativo para a formação de professores. Por isso a importância, como destaca Demo (2011), da pesquisa como princípio educativo, de maneira que os docentes não sejam apenas reprodutores ou dependentes de conhecimentos produzidos por outrem, mas possam, também, ter condições de realizar pesquisas necessárias para o desempenho adequado, em especial no que se refere às adequações curriculares de pequeno porte.

Dessa forma, como apontado, por um lado, registram-se avanços importantes, ainda que eles não sejam, em todos os aspectos, suficientes para a consecução do AEE de forma adequada. Por outro lado, constata-se também inadequações, incipiência, inconstância, insuficiência, morosidade, precariedade²⁹ ou descontinuidades, isto é, *condições adversas* para a implementação dessa política. Porém, esses avanços não necessariamente são sempre progressivos, lineares nem se apresentam em patamares semelhantes³⁰ entre as diferentes Regiões do Brasil, redes ou sistemas de ensino. Em determinados casos, as desigualdades em termos materiais, estruturais ou financeiros ocorrem inclusive no interior de um mesmo sistema ou rede de ensino³¹.

Avanços, estagnação ou retrocessos nas políticas educacionais são decorrência de diversos motivos, que, como pontuado, podem estar relacionados a questões estruturais ou atitudinais, bem como a fatores político-econômicos, conjunturais ou estruturais³².

Em alguma medida, essas questões estão ou tendem a estar inter-relacionadas. Dessa forma, por um lado, em dados casos, não basta haver apenas aportes estruturais ou materiais sem que ocorram mudanças condizentes em termos atitudinais dos diferentes segmentos da sociedade, especialmente profissionais da educação e outros trabalhadores dessa área. Por outro lado, em certas situações, não basta haver a predisposição atitudinal, sem que haja os aportes estruturais ou materiais (SILVA, 2015).

²⁹ Parte-se de expressões utilizadas por Moraes (2014), ao analisar aspectos da história do ensino primário rural.

³⁰ As desigualdades, em determinados casos, estão relacionadas principalmente à questão da capacidade orçamentária dos diferentes entes federados, em especial dos municípios que dependem primordialmente dos repasses do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). Assim, essa questão envolve a necessidade de discussões, por exemplo, acerca do pacto federativo, inclusive porque o Brasil, um país de extensão continental, é marcado por desigualdades regionais de variadas ordens, em especial econômicas (TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

³¹ Há polêmicas em torno da existência de um *sistema* de ensino no Brasil. Sobre essa questão ver Saviani (2014).

³² Especificamente neste caso, faz-se referência a aspectos relacionados à estrutura da sociedade.

Mendes Júnior e Tosta (2012, p. 13), fazendo referência ao período compreendido entre 1961 e 2011, apontam a questão dos avanços e retrocessos:

[...] a educação especial foi marcada por mudanças significativas que podem ser entendidas, hipoteticamente, como um movimento pendular que sinaliza ora avanço e ora retrocesso no sentido da garantia de escolarização dos alunos com deficiência. Isso significa dizer que, nos últimos 50 anos, apesar de permanecerem algumas brechas que indicam a manutenção do ensino segregado de alunos com deficiência, as políticas implementadas, ainda que de forma gradativa, se constituíram em mecanismos que contribuem para o fortalecimento da educação numa perspectiva inclusiva.

IV

Assim, como destacado, ao longo dessas quase três décadas foram implementadas diversas políticas educacionais que significam avanços importantes para a concretização do direito à Educação Especial e, por conseguinte, à educação escolar dos EPAEE.

Todavia, essas políticas, ainda que tenham contribuído para avanços, não necessariamente atendem o que está previsto na legislação ou o que preconizam pesquisadores dessa temática. Portanto, essas políticas, isoladamente e da forma como estão implementadas, não são suficientes para execução, de maneira exitosa, da educação escolar, haja vista o espectro de lacunas – estruturais ou atitudinais – em diferentes aspectos que envolvem tanto a educação escolar comum quanto a Educação Especial, que, como destacado, são indissociáveis, em se tratando dos EPAEE.

Dessa forma, esses avanços estão aquém do necessário, inclusive porque parte significativa do que é previsto na legislação não é executada adequadamente pelo Estado, seja na esfera federal, seja nas esferas estadual ou municipal. Um dos argumentos recorrentes para se justificar isso é a insuficiência de recursos financeiros. Partindo do que aponta Moraes (2014), ressalta-se que a questão do custo-benefício perpassa a história da educação no

Brasil, especialmente, quando se trata da escolarização em massa das classes populares.

Contudo, o fato de constar na legislação não implica que uma política necessariamente seja executada conforme o previsto ou necessário. Isso remete à necessidade de uma breve problematização acerca da concepção e da execução das políticas educacionais, o que, por sua vez, remete ao ciclo de políticas públicas.

Na concepção de Secchi (2010, p. 33) o ciclo de políticas públicas – que “[...] é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.” – envolve as seguintes fases: a) identificação do problema; b) formação da agenda; c) formulação de alternativas; d) tomada de decisão; e) implementação; e f) avaliação.

O ciclo de políticas públicas contribui para análises sistematizadas das políticas educacionais, em especial no que se refere à compreensão das diferentes fases de uma política, fases essas que não são partes necessárias de um percurso, que também não é obrigatório, linear ou progressivo. Portanto, uma política pública está sujeita a não passar de um enunciado legal, estagnação, retrocessos ou mesmo extinção.

Fazer constar em lei é uma conquista importante e necessária, porém, não suficiente para o cumprimento, de maneira plena, seja em termos quantitativos seja em termos qualitativos³³ das políticas de Educação Inclusiva. Conforme Maior (2016, 00:44:15), “[...] o Brasil [...] está entre os países que têm as melhores leis para as pessoas com deficiência [...], as melhores leis e decretos, mas não as melhores práticas, as melhores ações [...]”.

Entender o processo, ou seja, o passado, é fundamental para compreender o presente, isto é, como a escola e as políticas educacionais estão configuradas na atualidade. Consultando-se diferentes autores da história da educação, constata-se que, no Brasil, as políticas educacionais para massificação da educação

³³ A rigor, essas dimensões são indissociáveis.

escolar comumente enfrentaram condições adversas, em especial no que se refere a determinados segmentos das populações, como por exemplo, recorrendo a categorias correntes na atualidade, os povos do campo (MORAES, 2014) e os EPAEE (BUENO, 1993; JANNUZZI, 1985; MAZZOTTA, 2001).

Considera-se oportuno registrar também a questão dos EPAEE residentes no campo, pois as condições adversas mencionadas tendem a ser acentuadas no caso desse público, que, comumente, demanda a “interface” entre Educação do Campo e Educação Especial (CAIADO; MELETTI, 2011)³⁴, para que haja maiores chances de êxito no processo de escolarização, sem desconsiderar, também, aspectos relativos aos modos de vida, às culturas, ao território e à territorialidade que envolvem esse segmento (TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

Segundo Cláudio Silva (2016, p. 4),

O atendimento em Educação Especial no que se refere aos povos do campo torna-se ainda mais desafiador, haja vista o amplo espectro de diversidades étnico-culturais e territoriais que esses povos apresentam, diversidades essas que tendem a repercutir nas formas de se conceber e de se executar a educação. Essas especificidades podem impactar nas concepções, nas representações ou nos significados que alguns desses povos atribuem à educação escolar e a pessoas com deficiência. Dessa forma, faz-se necessário considerar as especificidades étnico-culturais desses povos e as implicações dessas especificidades para a educação escolar.

³⁴ Neste texto utiliza-se a categoria povos do campo na acepção apresentada no *Texto Base da Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo*, de Luziânia – GO (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 1998, p. 9), ou seja, numa acepção ampla, que contempla a vasta diversidade que compõe o “conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo” ou do “meio rural”, que alguns autores ou documentos, posteriores a essa Conferência, abordam de maneira particularizada como povos do campo, das águas e das florestas. Assim, há que se considerar a necessidade de interface também com outras modalidades, como por exemplo, Educação Indígena e Educação Quilombola. Ainda que não esteja necessária ou diretamente relacionada à Educação Especial, destaca-se também a modalidade Educação de Jovens e Adultos para determinadas frações do EPAEE, haja vista o histórico descaso do Estado brasileiro para com jovens e adultos que, por falta de condições adequadas ou por diversas outras razões, inclusive a não oferta de educação escolar em determinadas localidades ou momentos históricos, não tiveram acesso ou foram cerceados em relação ao direito à escolarização; exemplos disso são os povos do campo. Sobre aspectos da relação entre EJA e Educação Especial ver Freitas (2014).

Ainda em relação aos EPAEE residentes no campo, há que se considerar que, em diversos casos, além da inexistência ou da inadequação na oferta do AEE, faz-se necessário destacar também a política de fechamento de escolas no/do³⁵ campo, que comumente tende a implicar a necessidade de longos ou demorados deslocamentos diários, o que, por conseguinte, tende a resultar, entre outros fatores, em desterritorialização e impactos negativos no desempenho escolar (SILVA; MORAES; TORRES, 2015; TORRES et al., 2015; TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

A interface entre Educação do Campo e Educação Especial torna-se ainda mais desafiadora devido às especificidades envolvidas com cada uma dessas modalidades. Por isso, essa interface configura um duplo desafio³⁶.

V

Parece oportuno apresentar breves notas estabelecendo ou reiterando relações entre história do tempo passado e história do tempo presente, com vistas a contribuir para a problematização de

³⁵ A opção por fazer referência à educação *no/do* campo fundamenta-se no fato de que, comumente, a educação oficial propiciada aos povos do campo é uma educação *para* ou *no* campo. Ou seja, *para* os povos do campo, e não uma educação *do* campo, concebida e executada a partir da perspectiva desses povos (CALDART, 2012).

³⁶ A Educação do Campo enfrenta diversos desafios, alguns deles, históricos, outros, típicos da atualidade. Há, ainda, aqueles que se configuram como espécie de tendência. Entre esses desafios podem ser mencionados: redução da taxa de natalidade, novas configurações familiares, inexistência, insuficiência ou precariedade de equipamentos públicos, intensificação das atividades do agronegócio, aumento do desemprego. Esses fatores contribuem para o aumento do êxodo para áreas urbanas, o que impacta na redução da densidade demográfica no campo, dado que serve de argumento para gestores estatais justificarem o fechamento e a não abertura de escolas no campo, com base na lógica do custo-benefício (SILVA; MORAES; TORRES, 2015; TORRES et al, 2015; TORRES; SILVA; MORAES, 2014). Mais especificamente em relação a educação, apontam-se “[...] restrições de diversas ordens, principalmente a inexistência ou a oferta inadequada do atendimento educacional especializado. Isso pode estar relacionado a diversos fatores, entre eles a falta de professores devidamente qualificados, as condições de trabalho docente, a precariedade da infraestrutura da escola ou de seu entorno, a falta ou a inadequação do transporte escolar, as nucleações, o fechamento ou a inexistência de escolas nas proximidades das residências dos estudantes, entre diversos outros fatores que envolvem a educação do/no campo [...]” (SILVA, C., 2016, p. 2).

aspectos da atual conjuntura e alguns impactos para a temática em discussão neste capítulo.

Conforme Lombardi (2016, p. 12), a “luta pela melhoria da educação” perpassa parte significativa da história da educação no Brasil,

[...] desde os acalorados debates educacionais do final do Império e ao longo da Primeira República, configurando-se nos embates educacionais recorrentes desde os anos 1930 e que buscam garantir a democratização de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos os cidadãos do Brasil.

Ressalta-se, no entanto, que durante várias décadas as proclamadas valorização e necessidade de expansão da educação escolar para as massas ficaram em grande medida no plano discursivo. A história da educação escolar no Brasil é marcada por disputas, reformas, permanências, avanços e retrocessos. Como inicialmente apontado, o principal marco no processo de universalização do acesso à educação é a Constituição Federal de 1988. Porém, diversos dos direitos educacionais conquistados nessa Constituição sofreram retrocessos, especialmente quando da elaboração e da aprovação da atual LDB, momento de intensificação de políticas neoliberais.

Arelaro (2016, p. 47) aponta que

No Brasil, desde 1995, entramos num processo de privatização e terceirização sistemática dos serviços e do patrimônio público que vêm se mantendo intacta[s] até os dias atuais, apesar das mudanças de partidos políticos no governo do país. São, portanto, vinte anos ininterruptos de implantação de políticas neoliberais como opção de projeto de desenvolvimento político e econômico, com consequências perversas para todas as áreas sociais.

O contexto mencionado por Arelaro (2016) tem relações com a denominada Reforma do Estado, formulada e liderada por Luiz Carlos Bresser Pereira, à época, Ministro da Administração e

Reforma do Estado, durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (TORRES, 2017). Segundo Torres (2017, p. 365), Bresser Pereira “[...] tece muitas críticas à forma como a administração pública e seus princípios estão organizados na Constituição Federal de 1988.”

A Reforma do Estado tem entre seus principais objetivos e consequências o desencadeamento de um intenso processo de privatização. No entendimento de Torres (2017, p. 369), essa Reforma

[...] tenta isolar do debate a complexidade das relações sociais que estruturam e compõem o amálgama de uma sociedade historicamente excluída e explorada pelo capital monopolista, que se utiliza do Estado como parceiro na (re)produção das desigualdades e das contradições de classe.

No entendimento de Torres (2017, p. 354), a Reforma do Estado faz parte de “[...] um projeto que desqualifica a história de luta da classe trabalhadora e coloca em xeque a conquista e garantia dos direitos sociais das classes sociais historicamente exploradas.” Além disso, essa Reforma, “[...] ao colocar maior ênfase nas questões da superação de uma administração pública burocrática, o projeto de Reforma do Estado brasileiro simplesmente joga para debaixo do tapete [...] os problemas estruturais e históricos de formação do nosso Estado nacional.” (TORRES, 2017, p. 367).

Desde aquele momento foram implementadas diversas medidas consoantes com a tese do denominado Estado mínimo, cujos defensores, além do enaltecimento da iniciativa privada e da depreciação da atuação do Estado na concepção, gestão e execução das políticas públicas, recorrem ao argumento da crise econômica, que, na perspectiva neoliberal, seria decorrente principalmente dos gastos públicos, em especial na área dos direitos ou das políticas sociais. Dessa forma, a inexistência ou a insuficiência de recursos financeiros é um dos principais argumentos utilizados para justificar os ataques aos direitos sociais.

Conforme Lombardi (2016, p. 11),

[...] vivenciamos no final de dezembro de 2014 mais uma crise conjuntural no Brasil e que se expressa, particularmente, por mais um Golpe de Estado e que é, de fato, um golpe contra as pequenas conquistas da classe trabalhadora e das massas miseráveis da formação social brasileira.

Nesse momento de acirramento da crise sistêmica, conforme Sanfelice (2016, p. 95), “[...] o capital passou à ofensiva e não demonstra sinais de que vai abandoná-la.” Conforme Lombardi (2016, p. 23), “Não se pode ter ingenuidade em relação à história, mas reconhecer que há conquistas que devem ser preservadas.” Entre essas conquistas está a educação pública universal, laica, gratuita e de qualidade (FREITAS, 2012; LOMBARDI, 2016; SANFELICE, 2016).

Além dos retrocessos resultantes do processo de *privatização*, que como o próprio radical indica, implica privação na oferta e no acesso, na esteira desse processo está a opção pelo voluntariado ou pela filantropia, que, entre outros desdobramentos, implica o deslocamento da lógica do direito para a lógica do favor ou da caridade, de políticas universais para políticas focais, isentando, assim, o Estado das responsabilidades que foi obrigado a assumir em decorrência das mobilizações e demandas populares.

Gohn (2011, p. 355) destaca que

Atualmente, alguns administradores públicos ainda tendem a conduzir as políticas sociais para o campo da filantropia e da caridade, esvaziando o sentido do público, do caráter de política pública. Há um esvaziamento da responsabilidade pública, um apelo à moral conservadora, tradicional, remetendo as ações ao campo das políticas sociais compensatórias, do burocratismo e até mesmo do velho clientelismo.

Recorrendo a Torres (2017, p. 353), faz-se necessário lançar luz

[...] aos desafios colocados para a administração pública e as políticas públicas, frente ao avanço das demandas sociais que

pressionam o Estado no sentido da garantia dos direitos de cidadania e do aprofundamento do processo de consolidação da democracia no país. Não resta dúvida sobre o papel da sociedade civil nesses processos, sobretudo a atuação e luta dos movimentos sociais, mormente os que empunham bandeiras de crítica à ordem social e ao *establishment*.

Por isso a defesa da necessidade de se recorrer e de se estabelecer relações entre história do tempo passado e história do tempo, com vistas a compreender criticamente o percurso e as implicações subjacentes às políticas educacionais.

Constatam-se, assim, diversos desafios para a consecução do direito à educação escolar dos EPAEE, desafios esses que demandam principalmente recursos financeiros. Ressalta-se que o orçamento do Estado é disputado pelos diversos setores da sociedade, o que indica a imperiosa necessidade da continuidade ou da intensificação das mobilizações para a defesa da educação pública, laica, gratuita, universal e que propicie as condições necessárias para o acesso, a permanência e a apropriação dos conhecimentos escolares por todos os estudantes, *inclusive* pelos EPAEE.

Conclusão

A Constituição Federal de 1988, ao garantir a igualdade *formal* de todos perante a lei, a educação escolar como um direito universal e o AEE, proporcionou embasamento para a legislação infraconstitucional – nas três esferas de governo: federal, estadual e municipal – que trata da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, configurando-se, assim, como uma espécie de *pedra fundamental* dessa modalidade.

No Brasil, o direito à educação escolar, assim como outros direitos, foi uma conquista decorrente, principalmente, da auto-organização e de intensas mobilizações de movimentos populares. A Educação Especial, uma modalidade da educação escolar, também é

resultado das mobilizações de movimentos populares de pessoas com diversidade funcional ou seus familiares.

Desde a vigência da atual Constituição Federal foram, por um lado, registrados importantes avanços, ainda que, em dados casos, esses avanços não necessariamente estejam em conformidade com as demandas dos EPAEE. Porém, por outro lado, especialmente na atualidade, constata-se uma conjuntura de implementação, de forma intensificada, de políticas governamentais que implicam ou tendem a implicar, seja no plano imediato, seja no mediato, retrocessos em relação ao direito à educação escolar, bem como a outros direitos.

Entre essas medidas estão, por exemplo, as alterações referentes à Secadi. Não obstante as limitações orçamentárias ou as polêmicas em torno da ampla abrangência dessa Secretaria, ela representava um espaço específico dentro da estrutura e da agenda do Governo Federal para tratar de assuntos relacionados à Educação Inclusiva.

Além disso, há que se considerar, ainda, a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 53, que representa retrocessos em termos de direito à luta pela qualidade do ensino e pela educação pública como direito universal, e a Emenda Constitucional nº 55, que implica restrições orçamentárias, bem como de precarização das condições de trabalho docente, fatores esses que tendem impactar negativamente no processo de ensino-e-aprendizagem. Há que se considerar, também, os riscos de privatização da educação pública, o que, considerando-se apontamentos, como, por exemplo, de Freitas (2012) e de Torres Santomé (2003), pode impactar negativamente, de diversas formas, no direito à educação escolar (não só, mas, especialmente) das pessoas com diversidade funcional.

Como pontuado, se a questão financeira, isoladamente, não é suficiente, por outro lado, ela é indispensável para a consecução, de forma adequada, da educação escolar, em conformidade com os princípios da Educação Inclusiva.

Reiterando, uma política pode (ou não) ser executada conforme concebida. O direito à educação é resultante de disputas

envolvendo diferentes setores da sociedade e a sua manutenção depende principalmente da correlação de forças sociais em cada conjuntura. Assim, a tendência é de que, em se alterando a correlação de forças e não havendo condições de resistência, ocorram retrocessos nos diversos direitos conquistados, até porque os direitos sociais estão sempre sujeitos a ataques. Essas são algumas lições da história.

Por isso a importância de se considerar também a relação necessária entre a gestão democrática e a Educação Inclusiva (MORAES; SILVA; OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2015), não só no âmbito micro, mas também nos âmbitos meso e macro, inclusive para que se possa fazer valer a histórica consigna de alguns dos principais movimentos das pessoas com diversidade funcional, qual seja, “Nada sobre nós sem nós”.

As políticas educacionais envolvem questões múltiplas e complexas. Assim, torna-se indispensável considerar a relação necessária entre educação e sociedade. Dessa forma, ressalta-se a necessidade de pesquisas interdisciplinares e longitudinais, estabelecendo-se relações entre as políticas educacionais e outros aspectos culturais, políticos e, principalmente, econômicos da sociedade que as concebe. Destaca-se, ainda, a necessidade de se estabelecer relações entre as políticas educacionais, de caráter mais geral, envolvendo a educação escolar comum, e aquelas de caráter mais específico, envolvendo a Educação Especial, modalidade fundamental para avanços na consecução, com maiores chances de êxito, da educação escolar como um direito de todos, inclusive – reiterando o que aponta Sanfelice (1989) – das pessoas com diversidade funcional intelectual.

Referências

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Ousar resistir em tempos contraditórios: a disputa de projetos educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2016. p. 47-58.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços, e equipamentos urbanos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

AVELAR, Lúcia. *Mulheres na elite política brasileira*. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2001.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 9 jan. 2017.

BRASIL. *Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência*. Brasília. 2015a. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 28 ago. 2016.

BRASIL. *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. 2015b. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. *Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceboo4_09.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

- BUENO, José Geraldo Silveira. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Educação especial na educação do campo no Estado de São Paulo: uma interface a ser construída. In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina Silva. (Org.). *Educação para o campo em discussão: subsídios para o Programa Escola Ativa*. São José: Premier, 2011. p. 171-185.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação Básica do Campo. Texto Base Conferência Nacional*. Brasília: Ed. UnB, 1998.
- FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/ao4v33n119.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2015.
- FREITAS, Mariele Angélica de Souza. *Estudantes com deficiência intelectual de jovens e adultos: interfaces no processo de escolarização*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 333-361, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47ao5.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2015.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade. IN: ANPED SUL – Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 11., 2016, Curitiba. *Net*, 2016. p. 1-12. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação - Crise capitalista e educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2016. p. 11-30.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. *Deficiência e diferenças*. 2016. (48 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jQKD5mIMJsM>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e acessibilidade. *Revista da Sobama*. Marília, v. 10, n. 1, p. 31-36, dez. 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES JÚNIOR, Edson; TOSTA, Estela Inês Leite. 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul, 2012.

MORAES, Agnes Iara Domingos. *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

MORAES, Agnes Iara Domingos Moraes; SILVA, Cláudio Rodrigues da; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Educação inclusiva e gestão democrática: que professores estão sendo formados?. IN: JORNADA PEDAGÓGICA - Plano Nacional de Educação: contexto, análise crítica, perspectivas e proposições, 14., 2012, Marília. *Anais da XIV Jornada Pedagógica*, 2012. p. 1-11.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Regina Mosca (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe Editora, 2008. p. 129-154

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fatima Felix (Org.). *Política e gestão da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 127-145.
- PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau & Edur, 2010.
- RODRÍGUEZ DÍAZ, Susana; VÁSQUEZ FERREIRA, Miguel Ángel. Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional. Un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología*, Córdoba, v. 68, n. 2, p. 289-309, may./agos., 2010.
- ROMAÑACH, Javier; LOBATO, Manuel. *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. 2005. Disponível em: http://www.asoc-ies.org/vidaindepen/docs/diversidad%20funcional_vf.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.
- SANFELICE, José Luís. A crise do capitalismo e seus impactos na educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2016. p. 95-100.
- SANFELICE, José Luís. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 23, p. 29-37, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2014.
- SECCHI, Leonardo. *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SILVA, Cláudio Rodrigues da. Educação Inclusiva, gestão democrática, e a questão da consonância entre os currículos formal e oculto. *ORG&DEMO*, Marília, v. 16, n. 2, p. 65-86, jul./dez., 2015.
- SILVA, Cláudio Rodrigues da. Interface entre educação especial e educação do campo: avanços e desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA, 1.; JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – Desenhos contemporâneos da Educação Especial e Inclusiva, 13., 2016, Marília. *Anais...*, Marília, 2016.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; MORAES, Agnes Iara Domingos; TORRES, Julio Cesar. Fechamento de escolas e implicações para a educação dos povos do campo. In: SICCA, Natalina Aparecida Laguna; DAVID, Alessandra (Org.). *Diálogos na educação básica: políticas, currículo e discurso*. Curitiba: CRV, 2015. p. 29-53.

SILVA, Luis Henrique da. *Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual*. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TORRES, Julio Cesar et al. Educação inclusiva no projeto educacional do MST. *Comunicações*, Piracicaba, v. 22, n. 2, p. 149-164, jul./dez. 2015.

TORRES, Julio Cesar. Reforma do Estado, administração pública e sociedade civil: alguns apontamentos. In: NOVAES, Henrique Tahan; DAL RI, Neusa Maria (Org.). *Movimentos sociais e crises contemporâneas*. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 353-370.

TORRES, Julio Cesar; SILVA, Cláudio Rodrigues; MORAES, Agnes Iara Domingos. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, jul./dez. 2014.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. *História da Educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZIEGLER, Jean. *Destruição em massa: geopolítica da fome*. São Paulo: Cortez, 2013.

**Docentes do ensino fundamental I
e alunos com transtorno do espectro autista:
depoimentos de professores, diretores,
coordenadores e alunos dos anos iniciais
(1º ao 5º ano) sobre a Inclusão Escolar**

Lara Pardo Passadori

Introdução

O trabalho “Docentes do Ensino Fundamental I e alunos com Transtorno do Espectro Autista: depoimentos de professores, diretores, coordenadores e alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) sobre a Inclusão Escolar” tem como objetivo apresentar como a inclusão escolar é descrita pelos docentes e pelos alunos incluídos na rede de ensino regular por meio de relatos, entrevistas e observações de ambos. O trabalho visa mostrar como a inclusão acontece atualmente na perspectiva dos profissionais da educação: quais os desafios, medos, obstáculos, avanços e anseios para uma inclusão efetiva na rede. Além disso, a pesquisa dá voz aos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e por meio da análise dos depoimentos, tenciona-se analisar e compreender o universo autista, como é a sua relação com a escola, com os colegas de classe, com os professores, etc. Desse modo, os dados coletados, na pesquisa, visam refletir acerca da inclusão escolar.

Desde que iniciei o curso de Pedagogia nas Faculdades FACCAT, comecei a atuar como Aluna Pesquisadora, por meio do Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, mais conhecido como “Bolsa Alfabetização”. O Programa nos incentiva à iniciação científica, assim, eu e os demais alunos pesquisadores, temos desenvolvido pesquisas com temas definidos anualmente nas Escolas Municipais da Rede. Pesquisamos sobre a construção do conhecimento infantil, com base nas concepções construtivistas descritas por Emília Ferreiro (1996), principalmente, no que diz respeito à alfabetização. No ano de 2014, realizei a pesquisa que tinha por tema “Escrever sem saber escrever convencionalmente” com um aluno incluído, diagnosticado aos quatro anos de idade com o Transtorno do Espectro Autista, nível I. Tive o prazer de acompanhá-lo durante todo o ano letivo e me interessei pelo universo autista, por isso, surgiu em mim o desejo em me dedicar e estudar sobre este Transtorno. Desse modo, decidi que o meu Trabalho de Conclusão de Curso abordaria o tema “O Transtorno do Espectro Autista e a Inclusão Escolar”, afinal, queria conhecer as políticas educacionais referentes aos alunos com TEA e a inclusão em geral, estudar este Transtorno, observar e analisar como as escolas do Município de Tupã têm recebido essas crianças e de que maneira os professores interagem com elas.

Com a ajuda da minha orientadora, coordenadora do curso de Pedagogia, do Programa Bolsa Alfabetização e também Secretária da Educação de Tupã, professora doutora Luciana Ferreira Leal, coletei alguns dados relevantes sobre a inclusão desses alunos: são dezesseis alunos com o Transtorno do Espectro Autista, em seus diferentes níveis, matriculados em seis escolas da Rede Municipal, sendo quatro na Educação Infantil e doze no Ensino Fundamental I. Desses dezesseis alunos, nove estão matriculados em uma mesma escola: na EMEF Professor Odinir Magnani. Por isso, esta escola foi a escolhida para a pesquisa, pois nas outras escolas havia um ou, no máximo, dois alunos matriculados.

A pesquisa realizada na EMEF Prof. Odinir Magnani

A EMEF Professor Odinir Magnani, conta com três gestores, sendo uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. O corpo docente é formado por 34 professores, também possui 13 funcionários, dentre eles 2 são cuidadores, 2 secretários, 4 inspetores, 1 cozinheira e 4 funcionários que cuidam da limpeza. A EMEF também conta com 15 alunos pesquisadores, os quais são bolsistas do curso de Pedagogia, e auxiliam as professoras nas salas de alfabetização e nas salas com alunos incluídos. Além disso, dispõe uma Sala de Recurso Multifuncional para atender os alunos incluídos e uma Sala de Leitura para empréstimos de livros para a comunidade escolar. Diante disso, nos parágrafos seguintes apresentaremos a coleta de dados e a análise e discussão dos resultados obtidos na pesquisa de campo.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, pois, conforme Cervo e Bervian (2007, p. 48), “[...] o questionário é a forma utilizada mais ousada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja”. O questionário foi enviado via e-mail para 30 professores que atuam em salas regulares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, as questões feitas aos docentes foram as seguintes:

- 1- Onde se encontram as principais resistências no sentido de se conseguir uma inclusão efetiva?
- 2- Qual tipo de ação pode ser sugerida para tornar a inclusão do aluno com deficiência na escola regular eficaz?
- 3- Sabendo que a formação continuada faz parte da formação do professor, você considera que o mesmo está preparado para a inclusão? O que ele pode fazer para se preparar?
- 4- O professor recebe formação adequada para trabalhar com os alunos incluídos?
De que forma esta formação acontece?

- 5- Em sua opinião, existe vantagem para um aluno sem deficiência estudar ao lado de uma criança com deficiência ou vice versa? Quais?
- 6- Enquanto professor, você é a favor ou contra a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino? Por quê?

Além deste, outro questionário foi elaborado para os professores especialistas que atuam na sala de recurso. As questões realizadas foram:

1. Onde se encontram as principais resistências no sentido de se conseguir uma inclusão efetiva?
2. Qual tipo de ação pode ser sugerida para tornar a inclusão do aluno com deficiência na escola regular eficaz?
3. Qual a função do professor da sala de recurso? De que forma acontece o atendimento dos alunos incluídos?
4. Enquanto professor especialista, você é a favor ou contra a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino? Por quê?

Além de questionar os professores, convidamos alguns gestores para que também pudessem contribuir com este trabalho, respondendo ao seguinte questionário:

1. Onde se encontram as principais resistências no sentido de se conseguir uma inclusão efetiva?
2. Qual tipo de ação pode ser sugerida para tornar a inclusão do aluno com deficiência na escola regular eficaz?
3. A escola está preparada para a inclusão?
4. Enquanto gestor, você é a favor ou contra a inclusão de crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino? Por quê?

Para atingirmos o objetivo da pesquisa, também formulamos um questionário para os alunos com TEA, especificamente, com aqueles que foram diagnosticados no nível 1, pois estes têm a habilidade de se comunicar desenvolvida, pois, como Kanner (1943, p. 21) afirma, os autistas possuem alterações significativas na comunicação e na linguagem e, em função disso, considerou que há “[...] *ausência de linguagem em algumas crianças autistas, seu uso estranho nas que a possuem, como se fosse uma ferramenta para receber ou transmitir mensagens*”. Desse modo, pode-se observar que existem autistas que não desenvolveram a habilidade de falar, outros que falam poucas palavras, e existem também aqueles que possuem a Síndrome de Asperger, que desenvolveram a fala, porém, vale ressaltar que, Kanner (1943, p. 21) destaca que todos estes apresentam ecolalias, que são repetições tanto verbais quanto gestuais. Por isso, conforme as necessidades dos alunos questionados, fomos adaptando as perguntas, as quais, basicamente, foram as seguintes:

1. Você gosta da escola?
2. O que você não gosta na escola?
3. O que você mais gosta de fazer aqui na escola?
4. Você se sente sozinho na escola?
5. Você tem amigos aqui?
6. Quem são os seus amigos?
7. O que você gostaria que os seus amigos soubessem sobre você?
8. Você gosta da sua professora?
9. Se você pudesse dar um conselho para a sua professora dar aula, o que você diria pra ela?

Este questionário feito com as crianças com TEA teve adaptações a fim de que os alunos compreendessem o sentido de cada questão, para responder coerentemente, pois, é importante ter conhecimento de que o termo autismo é original do grego “*autos*”

que, quer dizer “em si mesmo” e “ismo” que significa “voltado para”, desse modo, o termo autismo refere-se aquele que é “voltado para si mesmo”. As primeiras descrições do autismo foram realizadas por Leo Kanner (1943), nas quais, ele identifica como traço fundamental do autismo a *“incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações”* (KANNER, 1943, p. 20). Por isso, no que diz respeito às relações sociais dos autistas, Kanner (1943, p. 20), ressalta que

Desde o início há uma extrema solidão autista, algo que na medida do possível desconsidera, ignora ou impede a entrada de tudo o que chega à criança de fora. O contato físico direto e os movimentos ou ruídos que ameaçam romper a solidão são tratados como se não estivessem ali, ou, não bastasse isso, são sentidos dolorosamente como uma interferência penosa.

Além disso, a conduta dessas crianças *“[...] é governada por um desejo ansiosamente obsessivo por manter a igualdade, que ninguém, a não ser a própria criança, pode romper em raras ocasiões”* (KANNER, 1943, p. 22). Em função disso, crianças autistas tendem a ser extremamente resistentes a mudanças de rotina, pois segundo Kanner (1943, p. 22) a inflexibilidade é uma das características marcantes dos autistas.

Análise dos dados

Diante dos dados coletados, analisamos que, no que diz respeito ao questionário feito com os educadores, eles relataram que as resistências à inclusão se encontram na formação do professor, adequações físicas, falta de uma equipe multidisciplinar ou interdisciplinar, condições oferecidas aos alunos e esclarecimento aos pais. Além disso, destacaram que a formação deve ser continuada e não pontual. Estas respostas dialogam com a afirmação de Lago (2007, p. 54):

Os professores costumam referir que a formação universitária e as práticas tradicionais de ensino não dão conta do aluno que se encontra em sua sala de aula. Isto faz com que se sintam, muitas vezes, sobrecarregados e impotentes mediante as problemáticas que se colocam no cotidiano.

É importante ressaltar também que, os docentes do Ensino Fundamental I relataram que os professores especialistas que atuam nas Salas de Recurso Multifuncional precisam ser efetivados e não contratados, pois a troca de profissionais de um ano para o outro geram muitos conflitos no desenvolvimento das crianças incluídas, especialmente com as do Transtorno do Espectro Autista, pois, como já mencionamos, elas são extremamente resistentes a mudanças. Mais que isso, os professores concordam que:

[...] ao identificar que um aluno tem necessidades educacionais especiais, a escola (diretores, orientadores e professores) deve organizar uma rede de apoio eficiente, incluindo a família. Isso engloba buscar assessoria técnica de especialistas de diferentes áreas sempre que necessário, sendo que, em alguns casos, essa assistência precise ser contínua. (MINETTO, 2008, p. 61).

Os educadores mencionaram, por várias vezes, a necessidade de a Rede oferecer aos alunos o acompanhamento multidisciplinar, ou podemos denominar *interdisciplinar*, pois se refere a vários profissionais de diversas áreas que trabalharão em conjunto. Eles destacaram isto, pois muitas metodologias só podem ser iniciadas com profissionais da área da saúde, por exemplo, e uma área complementa a outra, tornando o trabalho mais eficaz. Tais reivindicações estão de acordo com as modalidades de tratamento do TEA, pois:

[...] envolvem abordagens educacionais, terapias comportamentais, psicoterapia e psicofarmacoterapia, a intervenção deve ser a mais intensa e precoce possível, realizada por uma equipe multidisciplinar, que inclui psiquiatra da infância e adolescência, psicólogo, neurologista, pediatra, professor,

psicopedagogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta, dentre outros. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 47).

Vale ressaltar que houve a unanimidade em que o professor não está preparado para inclusão, pois, segundo os mesmos, os professores recebem formações pontuais e não continuada. Os formadores vêm, indicam métodos e modelos para implementar, mas os formadores não acompanham o processo e a prática dos modelos e métodos indicados e os professores ficam desamparados, com dúvidas em como intervir adequadamente no processo. Logo, segundo Schmidt (2013, p. 135), “[...] *fica claro que quando o professor consegue trabalhar seus medos, seu desconhecimento, e a escola abraça o aluno com TEA como alguém que faz parte da escola, o êxito nos processos é significativo*”.

Em todas as respostas obtidas, analisamos que os docentes concordam que a inclusão contribui com os alunos sem deficiência, pois, desde a infância, as crianças aprendem a respeitar as diferenças e se humanizam com elas. Entretanto, alguns apontaram que, dependendo do nível de deficiência do aluno, o processo de inclusão se torna uma exclusão, porque, muitas vezes, os alunos com deficiência intelectual ou com o TEA, se comportam de modo inadequado durante as aulas, o que “[...] *contribui para afastá-los ainda mais e privá-los das vivências que transcorrem em sala*” (SUPLINO, 2007, p. 119), e, por falta de conhecimento, as professoras não sabem como agir diante de determinados comportamentos. Em função disso, cabe dizer que,

É comum que essas crianças apresentem manifestações de sua inflexibilidade de maneira exacerbada. Essas reações, de forma recorrente, podem ser de choro intenso, de movimentos corporais repetitivos, de indiferença em relação aos apelos e tentativas de ajuda, de apego a determinados locais fixos na escola e de recusa em deslocar-se conforme orientado. Também já observamos, em casos mais complexos, auto-agressões ou reações abruptas envolvendo objetos ou mesmo alguma outra pessoa. A ocorrência de tais manifestações não deve ser interpretada como o estado

permanente da criança ou no que consiste o seu porvir. Na verdade, trata-se de reações esperadas mediante uma alteração importante na sua rotina. A escola, naquele momento, é uma experiência desconhecida e de difícil apropriação de sentido e propósito pela criança. Por parte dos professores, a vivência desses primeiros momentos pode ser paralisante, carregada de sentimento de impotência, angústia e geradora de falsas convicções a respeito da impossibilidade de que a escola e o saber/fazer dos professores possam contribuir para o desenvolvimento daquela criança. Mediante as dificuldades iniciais, as escolas recorrem a todo tipo de tentativa de acolhimento ao aluno. Essa é uma atitude absolutamente compreensível, embora sejam importantes alguns cuidados. Se conseguirmos deslocar nossa atenção das estereotípias e reações da criança e nos projetarmos a um cotidiano futuro, é possível ‘cuidar’ de algumas questões. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 22).

Os docentes que responderam às questões são a favor da inclusão, porém, a partir do ponto de vista deles, alguns casos precisam ser reavaliados, para que a inclusão não se transforme em exclusão. É importante elencarmos também que, os professores destacaram que as leis das políticas educacionais acerca da inclusão precisam ser cumpridas, pois os professores concordam que:

Uma escola inclusiva certamente não teria turmas grandes. Os professores estariam preparados e querendo trabalhar com a inclusão, recebendo formação, estudando, buscando fazer o melhor para cada aluno. Uma escola onde não se fizesse as coisas pelo o aluno, mas que ele pudesse fazer, da forma que conseguisse e que isso fosse valorizado e ao mesmo tempo exigisse dele o melhor que pudesse dar. (SILVA, 2007, p. 93).

Além disso, entendemos que os professores questionados consentem que:

A legislação está posta, mas não diz nada, porque as professoras não estão preparadas, os colégios, as mães dos alunos, os alunos

não estão preparados. Isso é uma barreira bem grande. Só a lei não diz nada. Inclusão deveria ser aceitação total. Não olhar diferente, com pena. (SILVA, 2007, p. 99).

Diante do que foi exposto, consideramos que o processo de inclusão tem avançado e apresentado resultados positivos, afinal, como foi apontado por uma das gestoras, se esperarmos que a escola se prepare literalmente, a inclusão demorará ainda mais para acontecer. Desta forma, é preciso que as escolas deem o primeiro passo para o processo de inclusão: que é aceitar a matrícula do aluno e garantir que todos possam receber respostas educativas compatíveis com as suas habilidades, necessidades e expectativas. A partir desta perspectiva, todos têm se empenhado para a inclusão: desde os funcionários das escolas, professores, gestores, pais, até a Secretaria da Educação do Município de Tupã, a qual oportuniza o cuidador para fora da sala de aula e o aluno pesquisador dentro de todas as salas que têm alunos com o Transtorno do Espectro Autista, além das formações oferecidas aos professores.

Desse modo, podemos considerar que “[...] *a empreitada nacional, empreendida por pais e gestores no sentido de constituir sistemas de ensino inclusivos, vem retirando as crianças com autismo e suas famílias do isolamento social histórico a que foram submetidas.*” (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010, p. 12). Por meio das observações realizadas dentro do ambiente escolar, notamos que sete dos nove alunos com TEA_observados na EMEF Professor Odinir Magnani já se socializam com as demais crianças na sala de aula e no recreio, e, vale ressaltar que, tanto as professoras especialistas, quanto as da sala regular tem estimulado esses alunos a se desenvolverem socialmente. Este dado nos mostra que

[...] a ausência de resposta das crianças autistas deve-se, muitas vezes, à falta de compreensão do que está sendo exigido dela [...]. Nesse sentido, julgar que a criança é alheia ao que acontece ao seu redor restringe a motivação para investir na sua potencialidade para interagir. Lord e Magil (1989) já questionavam até que ponto o retraimento social das crianças com autismo não resultaria da

falta de oportunidades oferecidas, mais do que algo inerente à própria síndrome. (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68).

Ainda, cabe destacar que todos os alunos com TEA da Rede recebem atendimento na Sala de Recurso Multifuncional, e, referente aos alunos observados, sete dentre os nove, se comunicam por meio da fala. Além disso, um dado importante é que esses sete alunos são alfabetizados, sendo que cinco estão em processo, dentre eles, apenas um ainda se encontra no nível pré-silábico. Contudo, sabemos que, assim como os demais segmentos da educação, a inclusão precisa de melhorias para atender às necessidades reais dos alunos incluídos, sem deixar de lado as outras crianças que também precisam de suporte, dedicação e estímulos dos docentes. Desse modo, cada vez mais, precisamos de pessoas que lutem por esta causa, por meio de pesquisas ou do cumprimento das leis vigentes.

Quanto ao questionário realizado com os alunos, notamos que todos gostam da escola, dos colegas, professores, etc. Alguns relataram não gostar do barulho do ambiente escolar e, que, segundo eles, vão à escola “*para tirar notas ótimas*”, “*construir pensamentos*”, “*fazer as tarefas*.”. Vale ressaltar que, a disciplina mais mencionada por eles foi a Educação Física.

Considerações finais

Finalizamos o trabalho com frases ditas pelos alunos com TEA durante o questionário: “*Meus amigos, eles... Eu faço parte desta equipe, na escola! Que eu gosto deles. Que eu faço a tarefa com eles...*”. “*Não sei, mas que eu gostava muito de... Eles querem que eu faça alguma coisa pra eles de legal, mas eu não tenho um filtro na minha cabeça.*”

“Aluno: Olha as árvores!”

Entrevistadora: O que tem as árvores? O vento está balançando elas? Aluno: Não, as cores!

Entrevistadora: Ah, você gostou das cores? Aluno: Sim!

Entrevistadora: Das flores brancas e rosas? Aluno: Sim! Você gosta de flores coloridas?

Entrevistadora: Eu gosto de flores coloridas e você? Aluno: Também!

Entrevistadora: Você gostou das flores coloridas lá atrás? Aluno: Sim!”.

As crianças com o Transtorno do Espectro Autista enxergam além das nossas limitações. Enquanto olhamos para os ventos, eles olham para as cores, enquanto, simplesmente, admiramos as flores, eles as apreciam nos detalhes. Temos muito que aprender com eles.

Referências

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C.; (Org). *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento / Secretaria de Educação Especial*. Fortaleza: MEC/Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. *Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura*. Psicologia e Sociedade; 21 (1): 65-74, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/o8.pdf>>. Acesso em: 20 ago 2016.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250, 1943.

LAGO, M. *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. 2007. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MINETTO, M. F. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. ed. rev. atual. ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

SCHMIDT, C. *Autismo, Educação e Transdisciplinaridade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2013.

SILVA, K. F. W. *Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso*. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SUPLINO, M. H. F. O. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. 2007. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Reminiscências da educação de jovens e adultos (EJA): o caso de Rio Claro-SP em análise

Sueli Iwasawa

Introdução

A pesquisa que se apresenta, um recorte da dissertação de mestrado intitulada *A história de uma educação de jovens e adultos no município de Rio Claro-SP*, defendida no ano de 2016, tem como delimitações as seguintes indagações: *que tipo de política pública o município de Rio Claro adotou no momento de sua responsabilização pela EJA com relação a essa modalidade de ensino? Como as intenções políticas se traduzem nos documentos e nas “falas” dos sujeitos envolvidos?* Como objetivo geral, propomos compreender a história da EJA em Rio Claro, especialmente por meio do Projeto Vésper, instrumento político público de alfabetização de jovens e adultos implantado no município à época e, neste escopo, como objetivos específicos propomos analisar, por meio de um levantamento investigativo de caráter histórico realizado, como se deu a implantação e o desenvolvimento do Projeto Vésper no município bem como descrever e analisar as ações do projeto no que se refere à EJA no município, além de compreender, por meio da análise de questionários, como se deu a atuação dos professores que se dedicaram ao projeto.

Quanto à metodologia de investigação desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica, por meio dos procedimentos de localização, seleção e análise das fontes documentais e de leitura de bibliografia sobre a EJA, especialmente de abordagem histórica. Com relação à pesquisa documental entendemo-na como “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 5), além de representar uma metodologia que “[...] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (CAULLEY, 1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, 2015, p. 45).

A pesquisa foi realizada por meio de investigações nas atas das reuniões da Câmara Municipal de Rio Claro, referentes ao período compreendido entre outubro de 1988 e agosto de 1992, além de consultas ao *site* da Prefeitura Municipal de Rio Claro, na aba Publicações, em: Leis, Decretos e Portarias das publicações oficiais do município selecionado. Foram realizadas pesquisas em periódicos locais, como o *Jornal Cidade de Rio Claro* e o *Jornal Diário do Rio Claro* dos anos de 1989 a 1991; já os documentos pesquisados foram dos tipos oficiais (lei e decretos) e os jornais locais impressos do período de investigação.

Para o desenvolvimento da investigação, quanto à obtenção de informações para a composição dos dados, foram também aplicados alguns questionários com professores que atuaram nessa modalidade de ensino no início da década de 1990, especialmente no Projeto Vésper, principal instrumento de encabeçamento da política de educação de jovens e adultos desenvolvida pelo município. Para tanto, realizamos a pesquisa numa perspectiva de estudo de caso, para melhor entendimento dos fenômenos que levaram à instituição da EJA no município estudado.

Vale ressaltar, no entanto que, especificamente para este texto, enfatizaremos a apresentação das análises dos questionários aplicados com os professores que contribuíram com a pesquisa, por

serem eles os instrumentos que melhor revelam a situação investigada no período em questão.

Análises dos questionários aplicados com os professores que atuaram no Projeto Vésper em Rio Claro-SP

Com o intuito de compreender a respeito da atuação dos professores que lecionaram no período de vigência do Projeto Vésper em Rio Claro, a pesquisa contou com a participação de cinco professores que fizeram parte da amostra, sendo quatro mulheres e um homem. O requisito para seleção e escolha dos docentes para participação da pesquisa foi o de terem atuado como educadores na EJA I ao longo da existência do projeto. Todos os cinco professores são Pedagogos por formação, ex-professores do antigo Projeto Vésper e atualmente continuam em exercício na área da Educação, embora não mais como docentes na modalidade de ensino da EJA. Alguns deles, contudo, continuam a atuar com essa modalidade de educação, seja em cargos de gestão na Secretaria Municipal de Educação (SME) ou mesmo na atuação em nível de educação profissional e de ensino superior.

Para o nosso estudo, adotamos como procedimento de coleta de informações a realização de um questionário com sete questões dissertativas e pessoais. Procuramos contemplar questões com foco na formação (inicial e continuada), especialmente voltada para trabalhar com o público da EJA bem como a época, o local/os locais, o tempo de atuação e como foi para que iniciassem o trabalho na modalidade. Foi também verificada a questão de como viam o desempenho da SME quanto ao atendimento dos profissionais e alunos.

Buscando não ferir a integridade moral dos participantes, ao longo do texto apresentaremos as iniciais do nome e um dos sobrenomes de cada um, na medida do necessário. Na sequência, trazemos alguns dos dados que mais chamaram a atenção com

relação às respostas dos participantes, com o intuito de discuti-los a partir de reflexões realizadas.

Formações (inicial) e especializações dos professores

Em relação ao quesito formação, todos os professores relataram ter cursado o magistério e são licenciados em Pedagogia, como já anteriormente apresentado. Duas delas relataram que vieram a cursar o ensino superior – no caso, o curso de Pedagogia – depois de anos de prática (participantes M.S. e S.M.). Outra participante (L.O.) expôs: “[...] quando ingressei na Pedagogia, já trabalhava com EJA há aproximadamente 7 anos”. Com relação à formação registraram ainda que três delas têm especialização em Gestão Escolar, duas cursaram especialização em Alfabetização e uma professora apenas (L.O.) tem especialização na EJA, ou seja, tem formação específica para o trabalho nessa modalidade de ensino.

A professora (M.A) que relatou ter cursado uma Especialização em Alfabetização comenta não se recordar se a alfabetização especialmente voltada para atender o público de pessoas jovens e adultas tenha sido abordada ao longo desse curso. Nas palavras de M.A.: “[...] talvez o assunto tenha sido tratado brevemente”.

Instrução para atuação na EJA

A respeito de como consideravam sua formação (no Magistério e na Pedagogia) para atuação na EJA destacamos que três dos professores (M.C., S.M. e M.S.) abordaram que na prática é que foram se formando. Atrelado à prática apresentaram também a questão da dedicação, curiosidade e vontade para o aprendizado e, assim, para atuação com esse público especificamente. Outra participante relatou que em todas as suas formações a EJA foi pouco abordada. De acordo com o seu depoimento (M.A.) registrou que:

“O enfoque desses cursos, na época em que estudei, sempre foi mais voltado para o ensino regular, assim como os estágios, planos de aula e outras atividades relacionadas, não capacitando especificamente para atuação na EJA.” Outra participante (L.O.) apresentou que no curso de magistério nunca teve disciplina nem orientação voltada para EJA. Relatou ainda que no curso de Pedagogia teve uma disciplina obrigatória sobre a EJA, porém bastante superficial, não havendo relações entre metodologia, teoria e prática, pelo que se recordou.

Tempo de atuação (total) como docentes da EJA

Da amostra de professores participantes da pesquisa tivemos que todos foram atuantes no Projeto Vésper, com início de trabalho com o público da EJA ao longo da década de 1990³⁷. De acordo com os relatos, atuaram com essa modalidade de ensino nos moldes da educação escolar (básica), num total de tempo significativo, variando entre seis a dezoito anos e a mudança do público de trabalho só ocorreu mesmo por necessidade, não por vontade própria, sobretudo para assumir outro cargo, aproveitar novas oportunidades em funções ligadas à educação ou mesmo por motivo de não poderem manter tantos períodos de trabalhos, como relatado pela participante (M.S.) que disse ter sido “[...] obrigada a deixar a EJA, pois não poderia manter três períodos”, ao se efetivar no quadro de ensino fundamental I da prefeitura do município. O próprio tempo significativo de atuação desses professores dedicado a essa modalidade de ensino já é um bom indicativo de sua consideração pela mesma.

³⁷ Destacamos que inicialmente o nosso intuito era contar com a participação de professores que tivessem atuado mais exatamente no período do início da década de 1990, mais próximo ao ano de 1991, quando o Projeto Vésper começou a vigorar no município, a fim de que pudéssemos compreender a partir da ótica desses professores como se deu a institucionalização da EJA sob a responsabilidade do município de Rio Claro; no entanto, acabamos ampliando esse quesito inicial e contamos com a participação de professores que atuaram ao longo da existência do Projeto Vésper, com início em diferentes momentos.

De acordo com as entrevistas, duas professoras (M.S. e S.M) iniciaram os trabalhos na modalidade da EJA no começo da década de 1990, quando se deu início ao Projeto Vésper. A professora M.S. começou a atuar na EJA no final da década de 1980, mais especificamente em 1988, antes mesmo da oficialização do projeto, numa época em que vigorava a “Fundação Educar”, que existiu até o ano de 1990, quando foi extinta. A professora S.M. relatou ter atuado nessa modalidade de ensino a partir de 1992, quando já vigorava o Projeto Vésper.

Outras duas professoras (L.O. e M.A.) começaram a atuar na EJA em meados da década de 1990, mais exatamente nos anos de 1994 e 1995, respectivamente. A professora L.O. atuou por 12 anos como educadora da EJA; depois, em 2009 até o primeiro trimestre de 2011, passou a ocupar o cargo de Coordenadora da EJA na SME de Rio Claro. Já o professor M.C. iniciou o seu trabalho com o público da EJA no final da década de 1990.

Todos pedagogos, esses professores atuaram na etapa correspondente a EJA I, que se estende da 1ª a 4ª série, uns trabalhando mais com as fases iniciais dessas séries, no âmbito da alfabetização, outros com níveis relativos à pós-alfabetização.

Condições materiais para a oferta da EJA no município

Segundo os relatos obtidos nas entrevistas, os locais de trabalho desses educadores eram, no geral, as escolas municipais, comumente as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs), onde no período diurno se atendia a Educação Infantil e, no noturno, a EJA. Além desses espaços escolares, em alguns outros locais, que não as escolas, foram realizadas aulas de EJA. Dentre esses locais foram citados lugares como o “Centro Dia do Idoso”, o Ginásio Municipal de Esportes, a Biblioteca do Bairro Cervezão, o salão localizado no Bairro Alto do Santana “Padre Augusto Casagrande”, a sede do “Movimento Rural Cristão”, a Capela Santa Terezinha (pertencente à igreja católica) e também uma sala de aula na

Universidade Estadual Paulista (UNESP). Conforme depoimento da professora M.S., a própria chegou “a dar aulas na praça em frente a UNESP até receber a liberação para o uso de uma sala dentro do campus.”

Ressaltamos que durante a gestão de um secretário de educação do município, Prof. Dr. Romualdo Dias³⁸, uma das propostas em relação à EJA foi a da realização de experiências de Educação Popular. Explicitamos que, embora nos momentos das entrevistas os participantes da pesquisa tenham se expressado, apresentado e mesmo se posicionado em relação a essa experiência, alguns acabaram por não apresentar informações da referida atividade nas respostas dos questionários respondidos.

Constatamos que em 1998, com o intuito de atingir maior número de pessoas na EJA, institui-se o Projeto Ler Rio Claro em locais diversos do município, especialmente uma igreja e uma associação de bairro. Segundo a professora M.A.: “Pelo que me recordo, a proposta era a de que a Educação Popular deveria ocorrer em outros locais além do espaço escolar para se aproximar mais dos alunos, de sua realidade etc.” E, com base nos dados explicitados pela professora M.S., atuante na EJA antes mesmo do Projeto Vésper: “Durante o período na ‘Fundação Educar’ tínhamos que, a cada seis meses, procurar um local para ministrar as aulas ou permanecer onde já estávamos. No início do Projeto Vésper também, mas com o passar dos anos as escolas eram consideradas pólos para o Projeto. Mas me lembro que alguns pólos funcionaram anos em igrejas, salões, biblioteca, não por falta de escolas mas por

³⁸ Vale a pena deixarmos aqui registrado que uma tentativa de um contato mais próximo, por meio de uma entrevista com esse professor, por intermédio do Arquivo Público e Histórico de Rio Claro, foi realizada. Pretendíamos com isso aprofundar mais a relação Educação Popular via SME e a EJA. No entanto, infelizmente, a realização dessa entrevista não foi possível até o fechamento deste texto da dissertação. Por conta de agendas, considerando as inúmeras atividades antes mesmo de tirar a sua aposentadoria, assim como preparativos para sua viagem como convite a trabalho em universidade na Europa, não pudemos concretizar esse momento de aprofundamento dessa questão, sob a ótica desse professor, pertinente a esta pesquisa.

serem considerados locais próximos mais para os alunos irem e virem.”

Foi uma nova proposição de práticas de tentativas de Educação Popular³⁹, nas quais os professores tiveram de mudar os critérios com os quais estavam acostumados, de controle, inclusive e, “de repente” tendo que atuar mais diretamente com a comunidade, mudando até mesmo os seus espaços de atuação costumeiros para outros locais que não as salas de aulas em prédios escolares, onde já estavam habituados. Com isso, os indícios que tivemos, por meio das respostas e dos depoimentos de alguns professores participantes da pesquisa foram sensações relacionadas a desafios e dificuldades. Especificamente quanto à questão com a qual visávamos detectar quais eram os maiores desafios para cada um quanto à atuação na modalidade da EJA, a resposta da professora S.M. foi que: “[...] quando saímos das escolas encontramos dificuldades para encontrar pessoas e lugares disponíveis para dar aulas. Os locais encontrados não possuíam estrutura para receber alunos (lousa, material didático, auxiliar administrativo e direção) e precisávamos ir atrás de alunos e nós mesmos fazíamos as matrículas e encaminhávamos para a SME.”

Enfatizamos que a tentativa de experiência de uma Educação Popular no município de Rio Claro fez parte do momento histórico da transição do fim do Projeto Vésper para a EJA, sua posterior denominação, na fase de mudança e atuação também de um novo governo, sob nova gestão.

³⁹ A fim de melhor entender a respeito da tentativa de experiência de Educação Popular no município realizamos uma conversa informal com o ex-secretário municipal de educação do período, o Prof. Dr. Romualdo Dias, com quem obtivemos as breves informações que apresentamos. Gostaríamos de ter tido a oportunidade de explorar e sistematizar questões relativas a esse assunto conforme já apresentado em nota de rodapé anterior a essa, porém, infelizmente não foi possível essa concretização.

Como se deu a iniciação de cada docente na EJA

No que tange à questão para saber como foi para que cada um começasse a trabalhar com a EJA, três dos professores participantes da pesquisa (M.A., S.M. e M.C.) relataram que sua atuação inicial nessa modalidade de ensino se deu por meio de um processo seletivo. Apesar da falta de experiência desses educadores com relação à EJA, o indicativo a partir das respostas analisadas no conjunto assim como pelas suas falas ao abordar sobre a EJA, é de que apesar dos desafios enfrentados de início tinham um ‘gosto’ especial para a atuação com o público da EJA. O relato da professora S.M. foi de que: “[...], não tinha experiência com essa modalidade, mas aprendi a gostar e respeitar o público atendido. Foi uma experiência válida e prazerosa. Porque era uma época em que todos tinham vontade de estudar e não estavam lá encaminhados por outro órgão ou porque eram obrigados por seus pais e dessa forma se dedicavam por almejam aprender.”

Outra professora, M.A., apresentou que: “[...], não tive muita dificuldade para trabalhar com a EJA, pois mesmo com nenhuma experiência nessa modalidade de ensino os alunos mostravam-se interessados, facilitando o desenvolvimento do trabalho. Os professores que trabalhavam no projeto Vésper eram bastante comprometidos e me auxiliaram bastante. No entanto, tive que realizar muitas pesquisas para poder trabalhar com essa modalidade de ensino de maneira adequada e coerente com suas especificidades.” Dentre os participantes, o professor M.C. é quem expôs o interesse de atuar especialmente com essa modalidade de ensino. De acordo com seu depoimento: “[...] sempre quis lecionar para esse público, assim como para alunos deficientes, e graças a Deus fui amplamente correspondido, pois trabalhei com o que mais queria.”

De acordo com o relato da professora M.S. a sua atuação inicial na EJA se deu a partir da oportunidade na participação em um curso de formação para professores, por convite de uma amiga,

que despertou a curiosidade para o trabalho com o público. Segundo seu depoimento: “Na época a formação não era somente para ajudar no trabalho, mas também orientar os professores a como conseguir aluno, pois dependeria do trabalho de conscientização para conseguir se manter no trabalho. Era dada uma lista para cada professor que deveria “correr atrás”, bater de porta em porta mostrando ao adulto a importância de voltar aos estudos, além de ter que conseguir o local para ministrar as aulas.” A educadora, que atuou também como docente no período anterior ao Projeto Vésper, à época da “Fundação Educar”, esclarece que “os professores tinham que, a cada seis meses, procurar um local para ministrar suas aulas ou permanecer onde já estavam”. Era preciso manter um mínimo de aluno na sala para continuar trabalhando. Conforme ainda o seu depoimento, no início do Projeto Vésper também era assim, até que com o passar dos anos as escolas foram consideradas polos para o Projeto.

No caso da professora L.O., ela conta que precisava trabalhar no período noturno por ter disponibilidade de tempo somente nesse turno, considerando que, em período integral, cursava graduação em Biologia. Assim, de acordo com o seu relato, foi até a SME procurar por trabalho. “Uma semana após meu pedido, recebi uma ligação dizendo se eu tinha interesse em pegar aulas de EJA em uma das escolas [...] que teria sua sala de aula desmembrada. De pronto aceitei o convite e no dia seguinte iniciei as atividades. Morrendo de medo, pois não sabia o que me esperava, quantos alunos, o que conheciam, o que trabalhar, enfim. Tinha mais dúvidas que certezas!”

Partindo da amostra desses professores observamos que, inicialmente, nenhum deles possuía formação sólida, ou melhor, formações específicas para atuação na EJA. Face ao seu caráter específico, a heterogeneidade desse público, por exemplo, merece consideração cuidadosa. Na investigação em termos de formação continuada, especialmente voltada aos professores que atuavam com o público da EJA, durante o Projeto Vésper, observamos que as

oportunidades para esse tipo de formação existiam, mas eram poucas.

Os maiores desafios dos docentes para atuação na EJA

A respeito dos maiores desafios da atuação na EJA, destacamos, de uma maneira geral com base nas respostas apresentadas, a questão da falta de material de orientação específico ao público. De acordo com L.O.: “Naquela época não tínhamos material didático. Utilizávamos livros didáticos do ensino fundamental regular para a elaboração das aulas, fazíamos adaptações do material e muitas vezes continuavam inadequados.” Houve também outro momento em que os próprios professores criaram materiais para o trabalho na EJA. Conforme o depoimento da professora S.M.: “O material didático por um bom tempo era confeccionado pelos professores em forma de apostilas utilizadas por todos. Após um tempo utilizando essas apostilas começaram a vir coleções para cada série, mas não sei bem em qual ano isso aconteceu.” Segundo testemunho da professora M.S.: “Após alguns anos nos ofereceram livros feitos especificamente para o aluno adulto; não eram livros ‘100%’, mas ajudaram muito a nortear o trabalho.”

Outros aspectos desafiadores destacados foram relativos ao despreparo relacionado à formação, à falta de experiência ou a prática, de forma a não infantilizar os educandos jovens, adultos ou idosos. O consequente enquadramento da EJA na categoria Educação Popular bem como a sua não oficialização pelo município também foi apontada como um dos desafios por parte dos professores, que enfrentaram dificuldades no trabalho por motivos de falta de infraestrutura, de materiais, entre outros. Conforme Brandão (2006), a Educação Popular não é um desdobramento da educação de adultos: “[...], a *educação popular* emerge como um *movimento* de trabalho político com as classes populares através da educação.” (BRANDÃO, 2006, p. 42 - grifos do autor).

Desenvolvida em *Educação como Prática da Liberdade*, por Paulo Freire, de uma crítica realizada ao sistema de educação e, em especial, das formas tradicionais de educação de adultos, a Educação Popular constitui passo a passo uma nova teoria, não somente de educação, mas também de como as relações a partir da cultura estabelecem novas conexões de condições de transformação das estruturas opressoras da sociedade pelo trabalho libertador do homem; e distante de ser tão só uma atividade “de sala de aula”, de “escolarização popular”, busca possibilidades de acontecer em todas as circunstâncias de práticas críticas e criativas entre sujeitos populares – já “organizados” ou em processo de organização de classe – e educadores. (BRANDÃO, 2006). Com base na literatura relativa ao assunto, a educação popular não demanda acontecer no interior do sistema educativo formal; contrariamente, vem sendo realizada no interior de práticas e de políticas em sociedade.

Alguns outros desafios foram também explicitados pelos docentes, como o de ser a EJA considerada inquilina das escolas; o baixo investimento por parte do Governo Federal nessa modalidade de ensino; o trabalho quanto às questões de como alfabetizar adultos analfabetos; o trabalho com a diversidade, as diferenças de faixas etárias em uma mesma turma; a questão da não estabilidade profissional, entre outros.

O olhar dos professores quanto à atuação da SME relacionada à EJA

Com relação ao olhar dos professores quanto à atuação da SME, de acordo com os depoimentos, havia orientações da equipe responsável pela coordenação da EJA, quando se realizavam reuniões periódicas (quinzenais), com trocas de experiências e planejamento coletivo. Vale destacar que à época essas reuniões periódicas não correspondiam às atuais Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pois não eram previstas na carga horária de trabalho.

Entendemos que tais encontros tenham começado na medida da necessidade de os professores terem um momento de formação. No quesito assessoria pedagógica, os participantes relataram boa atuação da SME. Podemos exemplificar com alguns depoimentos apresentados: (Professora S.M.): “[...] durante um bom período tivemos assessoria através das coordenadoras da EJA, mas quando essa modalidade foi retirada das escolas tivemos muita dificuldade e pouco assessoramento.”; (Professora M.S.): “[...] posso dizer que nos anos que trabalhei tive muito apoio de profissionais, que na época eram os coordenadores da EJA na SME e que fizeram um trabalho muito bom dentro da rede.”

Oportunidades de formações na prática para os docentes da EJA

Em termos de formação continuada⁴⁰ especificamente para os professores atuantes na EJA as oportunidades existentes e explicitadas foram: as reuniões pedagógicas, já apresentadas anteriormente, além dos Simpósios Municipais de Educação e algumas formações pontuais. De acordo com informações cedidas pela professora L.O.: “Realizávamos grupos de estudo onde os professores que atuavam na EJA reuniam-se para a discussão das turmas, o que estávamos trabalhando, como poderia ser feito o trabalho, fazíamos dinâmica entre nós para compreender um pouco mais o trabalho com jovens e adultos. Tomamos conhecimento da Proposta Curricular da EJA, estudamos alguns tópicos deste documento e tivemos alguns encontros com o professor Romualdo Dias onde falamos sobre a Educação Popular.”.

Esclarecemos que os Simpósios Municipais da Educação realizados anualmente pela SME de Rio Claro são momentos de formação dos profissionais da Educação: monitores, inspetores, professores, coordenadores, diretores, vice-diretores e gestores, que

⁴⁰ Utilizamos exatamente esse termo nos questionários aplicados com os professores, mas destacamos que o seu uso empregado é equivalente à formação na prática.

tratam da educação em âmbito geral, não especialmente da EJA, mas podendo contemplá-la.

Com base no depoimento da professora M.A.: “Em 1998 houve o I Seminário Latino Americano de Educação Popular na Escola Agrícola e, em 1999, houve o I Encontro de Educação de Jovens e Adultos”, que ilustram experiências de formação específica para o campo da EJA.

Vale lembrar e destacar que os participantes da pesquisa – educadores de salas de EJA – demonstraram satisfação em poder colaborar, relembrar histórias, suas experiências, “dizer” e registrar momentos históricos, a nosso ver, especiais e de boas reminiscências, o que lhes situa em um...

[...] sentido de conveniência. Aqui eu me refiro ao desejo do indivíduo de um sentimento de auto-respeito enraizado numa crença em seus próprios valores e experimentado quando êle confirma a realidade desses valores em seu próprio comportamento diário. Poderíamos também incluir nessa rubrica particular o que muitas vezes tem sido citado como o “desejo de dizer”, não necessariamente um dizer que seja altamente intelectualizado, mas ao menos um sentimento de que a própria existência de alguém faz sentido. (CANTRIL, 1971, p. 223).

Fizeram evidenciar, cada um a seu modo, o apreço pelas experiências a partir da atuação nessa modalidade de ensino, que levam consigo para a vida.

Consideramos relevante o quesito formação específica de educadores para atuação na EJA, com o público de jovens e adultos de faixa etária variada. A mediação é um fator fundamental a ser considerado no processo de aprendizagem humana. Percepções e sensibilidades por parte dos educadores se fazem primordiais, a nosso ver.

Feuerstein fala do papel do mediador como elemento humano que se interpõe no processo, que interage com o mediado. Parece estar de acordo com a valorização que Freire faz do educador e com sua

perspectiva de visão mais abrangente. Para Freire, ensinar faz parte da especificidade humana. Feuerstein, de certa forma, confirma isso, quando diz que o mediador pode ser qualquer pessoa interessada na aprendizagem de alguém. Ambos defendem veementemente que a interação com o “outro” é condição indispensável ao viver humano. (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 160).

O educador pode, com sua perspectiva de visão mais abrangente por meio de percepções e sensibilidades, interagir com os seus educandos, mediando os conhecimentos pouco elaborados a partir das experiências dos mesmos, sistematizando-os.

Destacamos ainda o desafio dos educadores que muitas vezes têm de atuar em salas com educandos de idades, interesses, motivações, objetivos os mais diferentes em um mesmo espaço. Embora saibamos da importância da interação com o outro, muitas vezes a sala de EJA acaba sendo um espaço nessa contramão, por conta das heterogeneidades consequentes dos conflitos intergeracionais.

Quanto aos docentes que contribuíram com a nossa pesquisa, apesar de pouco ou mesmo da falta de formações para atuação na EJA, cada um ao seu modo demonstrou coragem, perseverança e também esperança para com essa proposta de educação. Pudemos sentir que a SME tendo de assumir mais diretamente essa educação, por meio do citado projeto, apesar do ineditismo perante essa modalidade de ensino, perfilhou a seu modo a assessoria pedagógica aos docentes atuantes, responsabilizando-se por essa educação.

É interessante por fim destacarmos a maneira como tais professores assumiram o trabalho com a EJA. De acordo com L.O.: “Morrendo de medo, pois não sabia o que me esperava, quantos alunos, o que conheciam, o que trabalhar, enfim. *Tinha mais dúvidas que certezas!*” (destacado pela autora). Outra participante M.A. relata não ter tido tanta dificuldade para trabalhar nesse âmbito de ensino, mesmo sem nenhuma experiência anterior, considerando-se o interesse dos alunos que facilitava o

desenvolvimento do trabalho. Contudo, afirma que teve que *“realizar muitas pesquisas para poder trabalhar com essa modalidade de ensino* de maneira adequada e coerente com suas especificidades” (destaque da autora). Outra professora M.S. apresenta que: “[...] foi mesmo a formação que participei (por convite de minha amiga) que me despertou essa *curiosidade*” (destaque da autora).

Com relação ao registro do professor M.C., apresenta ele: “Sempre me dediquei ao máximo e *fui aprendendo a desenvolver e ministrar aulas para EJA*, sempre participando de cursos que pudessem me especificar melhor e poder atuar dentro da sala de aula de maneira crítica e reflexiva” (destaque do autor). A participante S.M. nos apresenta que foi uma experiência válida e prazerosa de atuação, cujo público, à época, tinha vontade de aprender e se dedicava por almejar aprender. De acordo com suas palavras, no início “[...] *não tinha experiência com essa modalidade, mas aprendi a gostar e a respeitar o público atendido*” (destaque da autora).

Considerações finais

Em 1991, no município de Rio Claro, foi implantado o Projeto Vésper pela SEMEC, que significou uma possibilidade de educação básica para jovens e adultos garantindo a essas pessoas as oportunidades de serem alfabetizadas e de prosseguirem no caminho do aprendizado. Por meio do referido projeto a EJA passa a ser centralizada, em âmbito municipal.

Em nossa investigação, os resultados encontrados nos permitiram compreender como se deu o atendimento da EJA no município naquele período.

Pela ótica docente, a partir dos relatos obtidos com os questionários aplicados na pesquisa pudemos considerar que a receptividade e o compromisso desses professores quanto à aprendizagem para o desconhecido inerente a este campo de

atuação colocaram-se como sendo um fator positivo a se considerar. Recorrendo à citação de Paulo Freire (1991):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

A partir também dos registros apresentados, com os seus devidos destaques, pudemos ponderar que os docentes experienciaram a atuação nessa educação demonstrando assumir com empenho o seu “papel de professores”, em uma modalidade ainda pouco reconhecida naquele período, ao menos em termos de formação.

Referências

- BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CANTRIL, H. A demanda do indivíduo em relação à sociedade. In: RUITENBEEK, Hendrik M. (Org.). *O dilema da sociedade tecnológica*. Petrópolis: Editora Vozes, 1971, p. 215-229.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2015.
- SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. n. 1. São Leopoldo, [s.n.], jul. 2009, p. 1-15.
- SOUZA, A.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. *A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

Considerações sobre a leitura na infância segundo Lenyra Camargo Fraccaroli ⁴¹

Franciele Ruiz Pasquim

Introdução

De acordo com Mortatti (2001), o “didatismo” presente na produção de livros para crianças passa a ser repensado na década de 1920, especialmente, com a publicação do livro *Narizinho Arrebitado*, de Monteiro Lobato, por apresentar “[...] características específicas de uma literatura capaz de transcender o simplesmente pedagógico, ou o intencionalmente educativo” (ARROYO, 1968, p.187).

No entanto, o que deveria ser lido pelas crianças brasileiras em meio às possibilidades de leitura existentes no início do século XX? Partindo dessa indagação, foi que alguns professores passaram a tematizar sobre a produção de literatura infantil e se tornaram “referências obrigatórias” para os estudos sobre o tema (MORTATTI, 2008, p. 45).

⁴¹ Este texto resulta da tese de doutorado intitulada *Lenyra Camargo Fraccaroli (1908-1991) na história da literatura infantil brasileira*: contribuições de uma bibliotecária educadora (bolsa CAPES), desenvolvidas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília-SP, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti, e vinculadas ao GPHELLB - Grupo de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” e ao PIPHELLB - Projeto Integrado de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”, ambos coordenados pela professora mencionada. O GPHELLB está em funcionamento desde 1994, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq e certificado pela UNESP.

Apesar dessa preocupação recorrente entre os educadores e demais autoridades de ensino, os possíveis acervos de livros para crianças eram compostos por traduções e adaptações de clássicos da literatura universal e de livros didáticos, ou seja, leituras com a finalidade estritamente escolar e que preenchessem o mercado editorial de livros para crianças até o aparecimento da literatura infantil brasileira inaugurada pelo escritor José Bento Monteiro Lobato (PERROTI, 1986; LAJOLO, ZILBERMAN, 1984; MORTATTI, 2008).

Entre as décadas de 1950 e 1960, de acordo com Perroti (1990), houve o aperfeiçoamento dos “[...] processos de produção, circulação e consumo do livro infanto-juvenil” (PERROTI, 1990, p.14). No entanto, os maiores “consumidores” dessa produção ainda continuavam sendo os professores, por utilizarem o livro infantil “[...] com finalidade de ensinar às nossas crianças, de maneira mais agradável, valores morais e sociais, assim como padrões de conduta [...]” (MORTATTI, 2001, p.12).

Na década de 1970, conhecida como o “boom” da literatura infantil brasileira (CADEMARTORI, 1986), houve um crescente incentivo à leitura e, a fim de atender esse objetivo, o mercado editorial brasileiro passou a produzir uma literatura menos didática. Apesar da importância do hábito pela leitura, muitos estudiosos sobre esse gênero passaram ainda nessa década a problematizar a qualidade estética e literária dos livros escritos pelos escritores brasileiros (PERROTI, 1990). Esses aspectos relacionados às necessidades educacionais da escola e às inúmeras tentativas de popularizar os livros para o maior número de pessoas impulsionou a criação de

[...] campanhas de distribuição de livros, congressos, seminários internacionais, regionais e locais, publicações especializadas, feiras de livros, cursos de formação, criação de entidades, associações, enfim, um conjunto de ações em constante crescimento, com o objetivo de aproximar as crianças e jovens do livro e da leitura [...] (PERROTI, 1990, p. 13).

Dentre os protagonistas da história da literatura infantil, destaca-se bibliotecária educadora Lenyra Camargo Fraccaroli (1908-1991), por sua atuação profissional expressiva e pelo idealismo quanto à promoção da leitura, dos livros e das bibliotecas destinados à infância, a partir da década de 1930. A vida de Fraccaroli pode ser sintetizada quanto à criação de bibliotecas infantis, que representavam o melhor caminho para o desenvolvimento moral e intelectual das crianças, pressupostos tematizados por muitos educadores, em especial os receptivos aos ideais da Escola Nova.

Lenyra Camargo Fraccaroli (1908-1991): aspectos da vida e da atuação profissional

Filha de Francisco Arruda Camargo e Leonor Rodrigues Torres de Arruda Camargo, Lenyra Camargo Fraccaroli nasceu em 21 de abril de 1906, no interior paulista, na cidade de Rio Claro. Recebeu esse sobrenome após se casar com Raul João Paulo Fraccaroli.

Lenyra Fraccaroli diplomou-se, em 1932, professora no curso de formação de professores da Escola Normal de São Paulo, e, em 1940, bibliotecária, pelo curso de Biblioteconomia da Escola de Sociologia e Política de São Paulo.

Em 1936, criou a primeira Biblioteca Municipal Infantil de cidade São Paulo, no âmbito de um projeto de difusão da cultura, dirigido por Mário de Andrade, então diretor do Departamento de Cultura de São Paulo. Nessa biblioteca, ocorriam diferentes atividades, tais como: sessões de cinema sonoro, exposição de selos e moedas, concurso infantil de pintura, hora do conto e exposição de um jornal feito pelas crianças (VÁLIO, 1990).

Entre 1935 e 1961, Lenyra Fraccaroli exerceu a função de bibliotecária e chefe da Divisão de Bibliotecas Infanto-Juvenis da cidade de São Paulo, passou a criar outras bibliotecas similares a

essa em diferentes bairros paulistas e se tornou referência sobre bibliotecas infantis para educadores e bibliotecários de outros estados brasileiros, como foi o caso da Bahia.

Em 1961, após sua aposentadoria, Lenyra Fraccaroli se afastou da direção da biblioteca e passou a desenvolver atividades relacionadas à criação, em 1978, da Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil, da qual se tornou presidente de honra (ANDREOTTI, 2005, p.163).

Em 1991, faleceu aos 85 anos, tendo recebido inúmeras homenagens pelo seu trabalho em prol da literatura infantil e das crianças. Ficou conhecida, principalmente, como fundadora das Bibliotecas Infanto-Juvenis do Estado de São Paulo (SP).

Seu trabalho em prol das bibliotecas revela uma mulher que soube aprimorar seus conhecimentos práticos, com os conhecimentos adquiridos em suas viagens e intercâmbios, tendo inovado de forma muito significativa à forma como compreendemos ainda hoje as bibliotecas infantis e bibliotecas escolares.

O olhar de Fraccaroli era de alguém interessada em organizar e sistematizar técnicas para bibliotecários e professores interessados em empreender maiores esforços na leitura destinada para as crianças, por ser um dos caminhos para a formação cultural do povo brasileiro. Entre as décadas de 1930 e 1960, destacam-se suas tematizações, respectivamente sobre a organização e funcionamento de bibliotecas infantis e bibliotecas escolares, tornando-as espaços complementares ao ensino escolarizado e ao mesmo tempo independentes, por considerar o interesse das crianças como ponto de partida.

“Como despertar na infância o prazer pela leitura, tornando-a um hábito” (1975), de Lenyra Fraccaroli

Mediante abordagem histórica, centrada em pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da utilização dos procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e

ordenação de fontes documentais, analisou-se a configuração textual do *Como despertar na infância o prazer pela leitura, tornando-se um hábito*, de Lenyra Camargo Fraccaroli. O método de análise da configuração textual contribuiu para a compreensão do

[...] conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem: às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. (MORTATTI, 2000, p. 31).

O texto “Como despertar na infância o prazer pela leitura, tornando-a um hábito (1975)” nos anais do 1º. Encontro de Bibliotecas Públicas e Escolares do Estado de São Paulo e 3º. Encontro de Bibliotecas Públicas e Escolares do Interior do Estado de São Paulo, concomitantemente realizados no dia 6 de dezembro na cidade de Araraquara (SP).

Esse texto contém 18 páginas datilografadas, com capa. No topo da capa, há a sigla e o nome por extenso da Associação Paulista de Bibliotecários (APB), seguida das seguintes informações: Grupo de Trabalho em Bibliotecas Públicas; e Grupo de Trabalho em Bibliotecas em Educação Infanto-Juvenil (GEIJ). Presumivelmente, o texto de Fraccaroli foi resultante de sua palestra na abertura dos eventos acima mencionados.

Nesse texto, há informação de que Fraccaroli fez sua apresentação na condição de membro do Conselho da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e conselheira do Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (CELIJ), ambas as instituições promotoras da leitura e da literatura infantil no estado de São Paulo e em outros estados brasileiros.

Em relação à organização interna do texto “Como despertar na infância o prazer pela leitura, tornando-a um hábito” (1975), embora Fraccaroli não o apresente em duas partes, considero que é possível fazer essa divisão, em vista dos assuntos por ela abordados nos tópicos que apresentarei a seguir.

Na primeira parte desse texto, que é relacionada à literatura infantil, Fraccaroli apresenta os seguintes tópicos: “Como despertar na infância o prazer pela leitura, tornando-a um hábito”; “O livro infantil”; “Qual o gênero mais apropriado”; “As histórias de fadas, os contos fantásticos, os relatos aventureiros, despertam boas ou más qualidades”; “Qual a forma mais indicada para levar a criança da leitura recreativa à leitura com objetivos utilitários?”; “Interesse pela leitura”; e “Quantas horas por dia consegue uma criança ler?”.

Na segunda parte desse texto, que está mais diretamente relacionada à biblioteca infantil, Fraccaroli apresenta os seguintes tópicos: “Bibliotecas infantis brasileiras”; “organização”; “seção fixa”; “seção circulante”; “seção de referência”; “seção de gravuras”; “seção de revistas”; “jogos educativos e recreativos”; “seção de arte”; “discoteca”; “seção para as crianças cegas”; “jornal”; “cinema”; “palestras educativas”; “comemorações”; “exposições e propagandas”; “filatelia e numismática”; “teatro infantil”; “hora do conto”; “teatro de fantoches”; “estatísticas”; “encadernação”; “bibliotecas escolares”; “a formação de pessoal para as bibliotecas escolares”; e “livros mais recomendados”.

De acordo com Fraccaroli (1975), para o desenvolvimento do hábito da leitura nas crianças seria necessário apresentar livros que sejam “[...] atrativos, com ilustrações de preferência em cores vivas e alegres, revistas infantis com desenhos e caricaturas” (p.1).

Como recurso auxiliar, Fraccaroli (1975) destacava a importância da “Hora do Conto”, que deveria ser realizado por uma “pessoa especializada”, professor e/ou bibliotecário, o qual se dedicará a leitura de um livro, com a finalidade de despertar o interesse das crianças pelo livro e pela leitura.

Receptiva aos estudos da psicologia infantil e, sobretudo, aos debates educacionais sobre a leitura, Fraccaroli ressaltava a “[...] necessidade da satisfação dos desejos inconscientes e a tendência da imitação” (p.1). A esse respeito, o livro *Guia dos pais na escolha dos livros para crianças*, de Nancy Larrick, mencionado por Fraccaroli no tópico “livros mais recomendados”, especialmente, no que diz respeito ao desenvolvimento do hábito da leitura num momento em que a televisão, o rádio e o cinema são os responsáveis por proporcionar o entretenimento da população⁴².

Nessa perspectiva, segundo Fraccaroli (1975), se as crianças tiverem bons livros, adequados à idade e conviverem com bons leitores para que elas possam imitar, para o desenvolvimento do hábito pela leitura. A biblioteca infantil como “centro de cultura” seria o espaço ideal para que as atividades de leitura nela realizadas contribuíssem para o “progresso da mente infantil” (p.1) e a “curiosidade até então adormecida” (p.1).

A leitura adequada a idade cronológica

No tópico “Qual o gênero mais apropriado”, Fraccaroli (1975, p.2) afirmou que, apesar da classificação dos livros por idade cronológica serem importantes para a orientação da leitura, é possível que o interesse pela leitura “variava de criança para criança” (p.2). Nesse aspecto, apesar de Fraccaroli considerar o interesse e o gosto das crianças por determinadas histórias, apresenta algumas características do gênero mais apropriado para cada idade, dos três aos 11 anos conforme informações sintetizadas no quadro abaixo.

⁴² A esse respeito, ver: Pasquim; Bessão (2017).

Quadro 1. As crianças e seus interesses de leitura, segundo Fraccaroli

IDADE DAS CRIANÇAS	GENERO
Desde os dois anos	“Gravuras coloridas” e “estórias contadas”
Dos três aos cinco anos	“Estórias de animais” e “pequenas dramatizações”
Dos seis aos sete anos	“Contos de fadas” e “gênios sobrenaturais”
Dos nove aos 11 anos	“Aventuras, viagens e histórias da vida real”
Dos 12 aos 14 anos	“Grandes feitos da humanidade, a vida de grandes homens das ciências, das letras e das artes; usos e costumes de outros povos”

Conforme as informações sintetizadas no Quadro 1, é possível constatar que, Fraccaroli (1975) defende a ideia de que leitura está relacionada ao desenvolvimento da “mente infantil”. Assim, quanto mais nova a criança (desde os dois anos), mais figuras e a necessidade de um adulto, no caso de um professor ou bibliotecário.

Dos três aos cinco anos, seria preferível histórias com animais, pois despertam a curiosidade da criança e “[...] constituem admirável atração para os petizes dos jardins da infância” (FRACCAROLI, 1975, p. 2). Segundo Fraccaroli (1975), nessa faixa etária, as crianças seriam capazes de representarem pequenas dramatizações sobre as histórias lidas, o que propiciará maior encantamento pelos livros e pelas histórias.

Fraccaroli (1975) afirma que, dos seis aos sete anos, as crianças passariam a se interessar por “contos de fadas e gênios sobrenaturais” (p.2), justamente por essas histórias auxiliarem a criança a “expandir sua fantasia” (p.2) e “distinguir o bem do mal” (p.2). Aqui é possível perceber nitidamente a relação da literatura infantil com o ensino e a escola, ler para aprender.

Em relação aos contos de fadas, Fraccaroli (1975) acrescentava a importância desse gênero literário para o desenvolvimento do caráter infantil, uma vez que a criança observará os atos dos heróis na luta do bem contra o mal. De acordo com Fraccaroli (1975, p.3), seria por meio da leitura dessas histórias nas quais consta a “dualidade entre o bem e o mal”, que seria

formada a “almazinha pura e ingênua da criança”, despertando-a para o bem.

Outro aspecto interessante, porém justificável para o momento histórico, é com relação ao destaque dado por Fraccaroli (1975) quanto à figura do herói que, segundo ela, contribuiria “[...] para o engrandecimento da Pátria, com homens bravos e justiceiros” (p.3).

Segundo Fraccaroli (1975), na faixa etária, dos nove aos 11 anos, as crianças “[...] tendem para as aventuras, viagens, histórias da vida real. Começa, nessa idade, a diferenciação do interesse segundo o sexo” (p.3).

Em relação à diferenciação de preferências de leitura, entre o sexo masculino e sexo feminino, Fraccaroli (1975) enfatizou que na faixa etária dos doze aos 14 anos era possível constatar que “[...] as meninas só querem romances estórias sentimentais; os meninos continuam procurando livros de ciências, as biografias, as viagens, as aventuras” (p.3). Esses interesses e preferências de leitura gradativamente “[...] vão se tornando cada vez mais individuais e especializados” (FRACCAROLI, 1975, p. 4).

A leitura recreativa e o interesse infantil

Fraccaroli (1975) destacou a importância da leitura recreativa para “fins utilitários” que, segundo ela, dependem da faixa etária da criança. A leitura recreativa, ou seja, leitura para desenvolver o gosto pelos livros deveria ser inserida desde os primeiros anos da infância, o que possibilitaria gradativamente que as crianças tivessem “[...] interesse pelas leituras de nível mais elevado” (FRACCAROLI, 1975, p.3).

As “leituras de nível mais elevado”, como as de livros sobre “Grandes feitos da humanidade, a vida de grandes homens das ciências, das letras e das artes; usos e costumes de outros povos” seriam mais indicadas para as crianças na faixa etária de 12 e 14 anos que já estão habituadas à leitura. No entanto, Fraccaroli (1975)

problematizou “[...] a influência da época, da vida que levam: o rádio, a televisão, o cinema [que] não permitem que a criança sinta os mesmos interesses, atrações e aspirações das gerações passadas.” (p.4).

Fraccaroli (1975) acrescentava a questão o “gosto infantil” ao interesse das crianças por determinados livros, apresentando três fichas de leituras feitas por leitores diferentes. Essas crianças, após lerem o livro *Dois anos de férias*, de Júlio Verne, escreveram a seguinte avaliação sobre esse livro: “desinteressante”; “ótimo”; e “regular”. Além dessa primeira constatação de que o “gosto infantil” varia de criança para criança em relação ao mesmo livro lido, Fraccaroli (1975) constatou que

[...] o livro lido por maior número de consulentes, varia de acordo com o interesse do momento. assim o cinema influe poderosamente na preferência da leitura. temos notado que [...] filmes- cujo enredo foi aproveitado para a literatura infantil, esses livros são vencedores do mês, como obras mais lidas. tal aconteceu com o *saci*, *branca de neve*, *alice no país das maravilhas*, etc.- (1975, p.5, grifos meus).

A esse respeito, Fraccaroli (1975) destaca que há duas pesquisas que foram desenvolvidas pela psicóloga Betti Katzenstein e que foram, presumivelmente, publicadas nos artigos “Algo do que as crianças gostam de ler: estudo de dois livros preferidos por meninos e meninas”, em coautoria com Beatriz Ferreira, e “O cinema e o mundo infantil do Departamento de Cultura” que foram publicados, respectivamente, em 1941 e 1949, na *Revista do Arquivo Municipal* de São Paulo.

O tempo destinado para a leitura

Um dos aspectos interessantes apontados por Fraccaroli (1975) foi com relação ao tempo destinado à atividade de leitura que, segunda suas observações, não passaria de duas horas. Para

constatar essa informação, Fraccaroli (1975) mencionou sua atuação como bibliotecária na Biblioteca Infantil “Monteiro Lobato” de São Paulo-capital, extinta Biblioteca Infantil Municipal de São Paulo, em 1955,

Para que esse tempo pudesse ser mais ampliado, Fraccaroli (1975) sugeria que nos intervalos da leitura fossem oferecidas “atividades recreativas” tais como “[...] teatro escolar, sala de jogos e revistas, discotecas e secções cinematográficas” (p.5). Com relação ao teatro escolar, Fraccaroli destacou que, as

[...] representações infantis por volta da idade escolar, tem por tema o conteúdo de livros que lhes são lidos pelos pais e mães, livros esses contendo histórias fantásticas, com personagens fictícios como fadas, animais falantes, monstros alados[...] (p.13)

Fraccaroli: considerações de bibliotecária educadora sobre a literatura infantil

A bibliotecária educadora Fraccaroli, em decorrência de sua atuação profissional, tornou-se uma especialista na orientação e indicação de livros de literatura infantil e, especialmente, quando da elaboração da primeira edição do catálogo *Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa* (1953).

Devido ao seu amplo conhecimento sobre a produção de livros de literatura infantil, acumulado ao longo de 25 anos de sua atuação profissional, Fraccaroli esteve envolvidas direta e indiretamente com atividades relacionadas ao circuito da leitura, o que contribuiu para que, em 1978, criasse a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (ABLIJ) em São Paulo-capital, em 1978.

No âmbito da ABLIJ, Fraccaroli estabeleceu relações com escritores de inúmeros estados brasileiros e que já escreviam para crianças, mas que, no entanto, não tinham sido reconhecidos pela dedicação quanto à publicação de livros de literatura infantil.

Foi possível perceber que, Fraccaroli reforçava, por meio de suas práticas como bibliotecária, o aspecto educativo da leitura,

passando da “leitura recreativa” para as “leituras de níveis mais elevados”, ou seja, de forma gradual, para que as crianças pudessem desenvolver o prazer pela leitura dos livros.

Com base no interesse e no gosto da criança, Fraccaroli defendia a ideia de que, os livros de literatura infantil deveriam ser adequados ao desenvolvimento do psiquismo infantil, tendo contribuído para a permanência de modo de conceber a literatura infantil defendida pelo educador e psicólogo Lourenço Filho (1897–1970).

Na condição de especialista em literatura infantil, Fraccaroli contribuiu para formação cultural da infância brasileira, tendo em vista suas crianças, à produção de literatura infantil de autores brasileiros e à permanência de um modo de indicar e orientar leituras para crianças, ainda presente nos dias atuais.

A partir da inter-relação desses aspectos, é possível compreender a concepção de literatura infantil de Lenyra Fraccaroli, baseada nas contribuições da renovação educacional proposta pela Escola Nova, sobretudo, pela defesa dos direitos das crianças às bibliotecas, ao livro e à leitura.

Conclusão

Os resultados parciais obtidos até o momento permitem compreender que Fraccaroli destaca a importância dos centros culturais, como as bibliotecas infantis e bibliotecas escolares, para o desenvolvimento e aquisição do hábito da leitura nas crianças.

Nessa condição de especialista da literatura infantil, a bibliotecária educadora Fraccaroli contribuiu para a divulgação de uma concepção de literatura infantil, marcada, sobretudo, pelo aspecto didático e moral, presente na maioria dos livros de literatura infantil que foram produzidos antes da década de 1970. O modo como Fraccaroli concebe a literatura infantil, decorre de suas ideias como educadora, sobretudo, no que se refere à popularização dos

livros, por meio da criação das bibliotecas, assegurando as crianças, o direito à leitura.

Por fim, considerando os aspectos acima apresentados, possibilita a compreensão da contribuição de Fraccaroli para a história da literatura infantil no Brasil, por enfatizar a relação bibliotecária educadora existente antes e depois de sua atuação profissional, uma das lacunas respondidas neste capítulo.

Referências

- ANDREOTTI, Azilde Lina. O acervo de documentos da Biblioteca Infantil de São Paulo (1936-1960): testemunho de uma época revelando sua diversidade. *Acervo*, Rio de Janeiro, v.18, n.12.p.161-170. jan/dez. 2005.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*: ensaio de preliminares para sua história e suas fontes. 1. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.
- ASSIS, Vivianny Bessão de. *A contribuição de Leonardo Arroyo (1918-1985) para a história da literatura infantil brasileira*. 2016. 530f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.
- CADEMARTORI, Lúgia. *O que é literatura infantil*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- FRACCAROLI, Lenyra Camargo. *Como despertar na infância o prazer pela leitura, tornando-a um hábito*. São Paulo: Associação Paulista dos Bibliotecários (APB), 1975.17p.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: história & histórias. São Paulo: Ática, 1984.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Literatura infantil e/ou juvenil: “a prima” pobre da pesquisa em Letras?. *Revista Guavira Letras*. Três Lagoas, n. 6, p. 43-52, 31 mar. 2008.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Leitura crítica da literatura infantil. *Leitura: teoria & prática*, Campinas: ALB, ano 19, n. 36, p. 11-17, dez. 2001.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo/1876-1994. 1. ed. 2 remp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Bibliotecas escolares infantis: a constituição de acervos de livros infantis*. 2014a. 15f. Projeto de Pesquisa (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014a.

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Bibliografia sobre biblioteca escolar e/ou infantil*: um instrumento de pesquisa, 2014b.

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Bibliografia **de e sobre** Lenyra de Arruda Camargo Fraccaroli*: um instrumento de pesquisa, 2015. (Digitado)

PASQUIM, Franciele Ruiz. A abordagem histórica na produção acadêmica sobre biblioteca escolar no Brasil (2001-2012). *Biblioteca Escolar em Revista*, Ribeirão Preto, v.4, n.2, p.1-13, 2016.

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Bibliografia **de e sobre** Lenyra Camargo Fraccaroli*: um instrumento de pesquisa, 2017. (Digitado)

PASQUIM, Franciele Ruiz. *Lenyra Camargo Fraccaroli (1908-1991) na história da literatura infantil brasileira*: contribuições de uma bibliotecária educadora. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

PERROTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PERROTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. 2 ed. São Paulo: Summus editorial, 1990.

Proposta de leitura para alunos não alfabetizados

Jhecy Caroline Aono

Ler sem saber ler convencionalmente

A alfabetização é um processo em que o estudante constrói e reconstrói suas ideias sobre o sistema de escrita, em função disso para “aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem” (BRASIL, 1997, p. 36).

Dessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais esclarecem que:

Algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos. São situações privilegiadas de atividade epilinguística, em que, basicamente, o aluno precisa:

- ler, embora ainda não saiba ler; e
- escrever, apesar de ainda não saber escrever.

Em ambas é necessário que ele ponha em jogo tudo o que sabe sobre a escrita para poder realizá-las (BRASIL, 1997, p. 56).

Tais atividades são extremamente valiosas, e neste projeto de pesquisa nos atentaremos para as situações em que o aluno precisa ler sem saber ler convencionalmente, o que implica em um

planejamento efetivo do professor, garantindo as condições didáticas necessárias para promover a aprendizagem dos alunos.

Nas atividades em que os alunos precisam ler, embora não saibam ler convencionalmente, a leitura pode ser realizada de duas formas:

- pelo ajuste da ‘leitura’ do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e
- pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica (BRASIL, 1997, p. 57).

No entanto, um olhar criterioso do professor para a escolha do texto é fundamental, pois não é qualquer texto que, “além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender” (BRASIL, 1997, p. 57).

Os textos mais adequados para a primeira forma de leitura são: parlendas, quadrinhas, cantigas, poemas, adivinhas, etc., pois são textos que os alunos já sabem de cor, esse conhecimento prévio faz com que tenham as informações necessárias sobre o que está escrito e possam se concentrar onde está escrito cada parte do texto, podendo utilizar todos os conhecimentos já construídos sobre o sistema de escrita. No segundo:

[...] as embalagens comerciais, os anúncios, os folhetos de propaganda e demais portadores de texto que possibilitem suposições de sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo, isto é, de qualquer elemento do texto ou do seu entorno que permita ao aluno imaginar o que poderia estar aí escrito (BRASIL, 1997, p. 56).

Em ambos os casos, “seja nos textos memorizados, seja nas listas, o desafio de leitura proposto aos alunos é o de descobrir “onde está escrito” aquilo que se sabe estar escrito” (SÃO PAULO, 2014, p.

84), por isso o educador antes de propor qualquer atividade de leitura para alunos que ainda não leem convencionalmente deve informar o que consta no texto que ele irá trabalhar, como por exemplo: se for uma lista de frutas o professor informa quais são as frutas, mas sem dizer onde se encontra cada uma, pois, assim “os alunos contarão com informações que lhes permitirão realizar antecipações pertinentes” (SÃO PAULO, 2014, p.87). Percebemos, o quanto é valioso para o aluno contar com prévias informações para poder realizar a atividade, pois:

Em qualquer ato de leitura, o leitor conta com informações prévias que lhe permitem antecipar o que, provavelmente, estará escrito num texto. Assim, o processo de construir o sentido de um texto é favorecido quando, sobre ele, se conta com várias informações diferentes: tudo o que se sabe antes da leitura (onde o texto foi publicado, o autor, informações de pessoas próximas que já leram, etc.), as informações não verbais que acompanham o texto escrito (imagens, diagramação), as informações textuais que ajudam a delimitar cada parte do texto (títulos e subtítulos). Além disso, a clareza do leitor quanto ao que espera realizar (seus objetivos de leitura) fará com que a atividade seja mais ou menos complexa, definirá a profundidade da leitura. Tudo isso contribui para que o leitor construa o significado do texto, favorecendo o processo das informações obtidas pela exploração daquilo que está escrito (SÃO PAULO, 2014, p. 84).

As crianças quando contam com muitas informações sobre aquilo que está escrito em um texto, elas podem realizar as atividades de leitura, e ao fazer isso, coordenam muitas informações, o que sabem e observam sobre: o texto; o sistema de escrita alfabético e o texto propriamente. “Nessa coordenação do que sabem antes da leitura com o texto, as crianças ampliam seus conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita, ou seja, as atividades de leitura pelo aluno contribuem para aprender a ler” (SÃO PAULO, 2014, p. 86).

As primeiras tentativas, muitas vezes, não podem ser consideradas leituras, pois as crianças não se basearam em

nenhuma informação do texto escrito para antecipar determinado conteúdo, por isso, é necessário, inicialmente, que o professor intervenha propondo algumas perguntas que ajudem os alunos a considerar critérios que apoiem sua leitura (SÃO PAULO, 2014, p. 87), algumas dessas perguntas são:

Com que letra começa determinada palavra que se deve buscar numa lista?

Com que letra termina?

Há algum colega na classe cujo nome se inicie pelo mesmo som que a palavra que deve ser buscada? (SÃO PAULO, 2014, p. 87).

Inicialmente, é interessante começar pelas listas composta por poucos itens, em que as letras iniciais sejam diferentes entre si e à medida que os alunos se familiarizem com atividades deste tipo, os desafios podem ser aumentados. O mesmo acontece com a organização, é interessante, também, que:

As atividades de leitura pelos alunos sejam propostas coletivamente, num primeiro momento, para que todos possam observar as pistas escritas utilizadas por algumas crianças em suas tentativas de localizar as palavras solicitadas. Quando já estiverem familiarizadas com atividades deste tipo, as propostas em pequenos grupos (quartetos ou duplas) ou individualmente também podem ser feitas. Em todas as situações, é produtivo realizar intervenções em que solicite aos alunos justificarem suas escolhas, ou seja, que expliquem os critérios utilizados para antecipações que, em determinada palavra ou verso (num texto de memorizado, por exemplo), pode-se ler determinado conteúdo (SÃO PAULO, 2014, p. 88-89).

Por fim, concluímos que esta atividade se configura em uma boa atividade de alfabetização, pois há informações disponíveis e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, proporcionando aos alunos construírem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize (BRASIL, 1997, p. 57).

Metodologia

Este trabalho consiste em um instrumento de reflexão sobre a prática de boas situações de aprendizagem no período de alfabetização. Desta forma, decidiu-se por executar uma pesquisa bibliográfica, a qual possibilita fundamento teórico, pois, “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 183).

Posteriormente, utilizamos a pesquisa de campo, cujo objetivo é “[...] conseguir informações acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queria comprovar, e ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 186). E como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, já que “[...] é a forma utilizada mais ousada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja [...]” (CERVO; BERVIAN, 2006, p.48), quanto à forma, um questionário com perguntas abertas que permitem respostas livres, com linguagem própria e emissão de opinião, que possibilitará uma investigação mais profunda e precisa (LAKATOS; MARCONI, 1991, p. 48).

A pesquisa de campo foi realizada por meio do “Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade”, em uma escola do município de Tupã, no 1º ano do ensino fundamental. E tem como objetivos: verificar se a atividade de leitura pelo aluno é utilizada com frequência nas práticas educacionais dos docentes e averiguar se os professores possuem formação e conhecimentos necessários para a realização da atividade.

O processo de elaboração começou com uma entrevista com a professora sobre seus conhecimentos a respeito da prática ler sem saber ler convencionalmente, após realizamos um planejamento de uma aula, pensamos em uma atividade, duplas produtivas, para a qual seria realizada a proposta de leitura onde pudessem colocar em

jogo tudo o que sabem e, com o auxílio da professora, avancarem. Após, realizamos a gravação da atividade, analisamos detalhadamente a transcrição, verificando o desenvolvimento do educando.

Contudo, durante este trabalho pretendemos, por meio das pesquisas e análises, verificar a hipótese de que a criança é capaz de ler antes de saber ler convencionalmente. Por fim, refletindo sobre o planejamento; realizando diagnósticos dos saberes dos envolvidos; estudo das práticas metodológicas, procedimentos, ou seja, vamos considerar todo o processo e os resultados para que este estudo possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Análise da entrevista realizada com a professora regente

Com o objetivo de saber o entendimento da professora sobre a atividade “ler sem saber ler convencionalmente”, realizamos uma entrevista e observamos que ela reconhece a importância e o que é uma atividade de escrita para alunos que ainda não são alfabéticos quando responde com propriedade que “são atividades que instigam os alunos a ler, os colocam em contato com a leitura mesmo antes de se apropriarem dela”, e ainda, o que os alunos aprendem: ajustar o falado ao escrito, fazer antecipações, inferências e verificações. Seleciona textos de diferentes gêneros que fazem parte de um contexto real e que favorecem a reflexão.

Destacamos, também, a importância que a professora atribui à formação continuada, pois esta subsidia as fundamentações teóricas observadas em seu discurso. Desta forma, o direcionamento de uma prática que desenvolva o trabalho efetivo com a leitura acontece em decorrência do processo de formação contínua, do estudo pessoal, do planejamento e materiais didáticos. Observamos que a coerência entre o discurso e a prática fundamentados teoricamente, com as condições didáticas e pedagógicas necessárias resultam no trabalho expressivo da leitura nas escolas.

Por fim, as atividades planejadas de forma que os desafios estejam ajustados às necessidades dos alunos, bons agrupamentos, boas intervenções realizadas durante a atividade proposta configuram-se em uma boa situação de aprendizagem, e a professora tem proposto diariamente essas atividades que estão promovendo o avanço dos alunos.

Análise geral da transcrição da proposta de leitura para alunos não alfabetizados

Para análise geral da situação de aprendizagem, consideramos todo o processo realizado com a professora regente para o desenvolvimento da atividade na sala de aula: a entrevista, o planejamento da aula, transcrição e análise dos procedimentos.

Desta forma, é fundamental atentarmos para os objetivos elencados para esta atividade, as propostas de procedimentos especificados para serem realizadas pela professora regente, bem como a comparação do que foi planejado no antes, durante e depois com a interação na prática.

Nesta perspectiva, consideramos a atividade como uma boa situação de aprendizagem, que a professora conduziu muito bem sua aula, contemplando a maior parte dos procedimentos previstos, se atentando para os objetivos que ela pretendia atingir: comparar duas receitas para decidir qual é a melhor (comportamento de leitor); encontrar informações em uma lista apoiando-se em conhecimentos sobre o sistema de escrita e sobre o contexto e ler antes de ler convencionalmente. Quando desde o início a professora diz: “eu trouxe duas receitas diferentes, mas eu não sei qual que é a melhor. Então vou precisar da ajuda de vocês, para saber qual é a melhor. Então vou entregar as duas receitas para cada dupla”, ela está informando com clareza que o objetivo da leitura é procurar qual receita de arroz doce é a melhor, o que contribui para que os alunos (leitores) atribuam significado ao texto.

A escolha do texto é fundamental para que haja reflexão no momento da atividade, e o gênero receita permite isso, pois, possibilita aos alunos fazerem antecipações, já que, contém listas, títulos destacados, números, são relativamente curtas (mas tão completas como qualquer texto de circulação social) e o conteúdo (alimentos e ações) é familiar e antecipável.

As receitas são um gênero textual muito adequado para incluir na rotina das turmas que estão na fase inicial do processo de alfabetização. É um gênero de circulação social bastante corrente, presente em todas as classes sociais (mesmo nas cozinhas mais precárias se podem encontrar receitas que estão impressas nas embalagens de produtos básicos como o óleo ou o arroz). Sua estrutura – uma pequena ficha (tempo de preparo, rendimento e grau de dificuldade, em alguns casos), uma lista e depois um parágrafo, geralmente com os verbos nos modos imperativo ou infinitivo – facilita as antecipações e permite que se coloque em prática uma série de comportamentos de leitor relacionados a ler para fazer alguma coisa, um dos importantes propósitos sociais de leitura que nossos alunos precisam aprender (BRASIL, 2010, p. 157).

Neste outro trecho da transcrição, a professora demonstrou que na receita tem uma parte específica que contém os ingredientes e outra que contém o modo de preparo, isso contribuiu para que eles localizassem a palavra que eles precisam ler mais rápido e também colaborou para que eles aprendessem uma característica do gênero:

Professora: Achou Gui o outro lugar que tem leite?

Guilherme: Leite.

(Isa aponta para a palavra leite na qual já havia realizado a leitura do leite condensado)

Professora: Aqui nós não vamos olhar ainda, aqui é um modo de fazer a receita está ensinando como a gente faz.

(Guilherme está procurando a palavra leite no modo de preparo, Isa mostra para outra palavra leite)

Professora: A aqui também tem Isa?

Guilherme: Leite de, aqui também “ó”, leite.

(Guilherme mostra para a palavra leite no modo de preparo)

Professora: Mas aqui a gente não vai olhar ainda, isso aqui a gente vai ver só depois para saber como é que faz. A Isa falou que aqui também tem, aqui também está escrito leite Isa?

Durante a atividade, a professora solicitava aos alunos que procurassem nas duas receitas alguns ingredientes, e circulava entre as duplas, intervindo com perguntas que levaram a reflexão e ajudava os alunos que necessitavam do seu apoio e incentivando a participação de todos e a troca de ideias, isso os colocava no papel de leitores mesmo antes de saberem ler, além de demonstrar um procedimento bastante comum de quem utiliza receitas, que procura primeiro essas informações para depois decidir se irá utilizar a receita ou não. Podemos constatar em um trecho da transcrição:

Professora: Nessa receita não tem, mas será que não tem leite?

Hugo: Tem aqui.

Professora: Aonde?

(A dupla mostra a palavra)

Professora: E quanto de leite será que vai nessa receita?

Hugo: Um copo.

Professora: Um copo, será que só tem um copo, espera aí Duda. Está escrito copo aqui será?

Guilherme: Lata de leite condensado.

Hugo: Não sei.

Professora: Não sabe, mas é copo?

Hugo: Não

Professora: Por que não é copo, como você sabe que não é copo. Como vocês sabem que não é copo que está escrito ali. Aqui “ó”.

Hugo: Por causa que o leite começa...

Professora: Por que copo começa com que letra será?

Hugo: Co C.

Professora: Ah e aqui está começando com C, de copo? A por isso, isso já é uma pista para gente não é, vocês acharam o leite de coco nessa receita tem leite de coco também. A gente achou o leite só né, e o leite de coco, tem será? Duda ajuda ele para ver se tem leite de coco, aquela ali a gente sabe que tem, aqui tem leite?

A professora encerrou a atividade com questionamentos, estimulando a comparação entre os ingredientes das receitas. Também, considerou os comentários dos alunos para estabelecer relação com a vivência real de alguns deles em casa e finalizou com a discussão e a escolha da melhor receita, pelos alunos, atingindo assim, sua proposta inicial. O resultado, podemos verificar neste trecho:

Professora: Pessoal, agora a gente precisa saber qual receita que é a mais gostosa, eu irei ler o modo de preparo das duas, para vocês me ajudarem a decidir, está bom. É a um ou é a dois.

Leonardo: É a dois.

Professora: “Ó” a receita, psiu primeiro ano a receita de arroz número um “ó”, vou ler os ingredientes e o modo de fazer está bom.

(A professora realiza a leitura da receita um e dois)

Guilherme: A dois.

Hugo: Nenhuma, minha mãe não faz igual.

Professora: Sua mãe faz diferente?

Alunos: A dois.

Professora: A dois, por que a dois?

Hugo: A dois vai leite moça. Que delícia!

Professora: Leite condensado “né”, que mais que vai? A dois também vai leite de coco não é?

Hugo: A, então não quero não.

Professora: E a número um, vai leite de coco e leite condensado?

Alunos: sim.

Professora: Não a número um, não vai leite de coco e nem leite condensado, mas vai algumas coisas que na número dois não vai, manteiga, gema de ovo, então qual das duas será que é a mais gostosa?

Alunos: A número dois.

Professora: A número dois? Todo mundo concorda que é a número dois?

Alunos: Sim.

Por fim, acreditamos que para que a atividade, verdadeiramente, resulte em uma aprendizagem para o aluno, o professor deve agir com intencionalidade, tendo em mente os objetivos de se trabalhar com esta atividade de alfabetização, entendendo que esta proposta de leitura pelo aluno só é possível quando o aluno conta com informações prévias que permitem antecipar o que estará escrito em um texto, coordenam informações: o que sabem e observam sobre o texto e o sistema de escrita alfabético, enfim, nesta coordenação do que sabem antes da leitura os alunos ampliam seus conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita, ou seja, as atividades de leitura pelo aluno contribuem para aprender a ler.

Considerações finais

Ensinar é uma tarefa que impõe desafios diários e variados para o professor, implica no planejamento de boas intervenções e busca constante de conhecimentos e procedimentos que contribuam para a aprendizagem significativa de seus alunos. Uma vez que ele, a escola, o aluno e a família são advindos de contextos diferentes, gerando conflitos e dificuldades diversas, quando o educador

consegue contextualizar sua atividade, envolvendo as vivências de seus educandos nesta busca de saberes, mediando para que adquiram as capacidades necessárias para a participação social e pleno exercício da cidadania.

Mesmo antes de saber ler e escrever, a criança formula ideias sobre o funcionamento da língua escrita, antes mesmo de frequentar a escola, elabora hipóteses sobre o sistema de escrita, e é essencial que o professor proponha situações na qual as crianças tenham a oportunidade de ler e refletir, com a sua ajuda, e a atividade ler sem saber ler convencionalmente favorece que o aluno seja capaz de utilizar as estratégias de seleção, antecipação e verificação, considerando aquilo que já sabem sobre o sistema de escrita. A partir dessa reflexão, podemos dizer que:

Quando o professor oferece informações que ajudam a elaborar prognósticos possíveis sobre o sentido do texto, colabora com este processo: estas ajudas podem levá-los a averiguar onde está escrito algo, o que está escrito ou como está escrito. O professor ensina a apoiar-se em distintas fontes para fazer tais antecipações, ajuda a coordenar estas antecipações entre si e a confirmá-las ou rechaçá-las, às vezes decidindo entre várias possibilidades para encenar uma situação didática onde as antecipações, confirmações e rechaços fundamentem aquilo que se crê que está escrito. É necessário discutir com o texto, com os companheiros e também solicitar ao professor que leia para confirmar ou rechaçar as antecipações próprias ou de outros (CASTELO, n/d, p. 1).

Realizarmos este trabalho foi de suma importância para ampliarmos os nossos conhecimentos sobre a proposta de leitura para alunos não alfabetizados, pois o estudo nos possibilitou conhecer as condições didáticas e as intervenções que contribuem para problematizar ou ampliar os conhecimentos dos pequenos, promovendo avanços significativos. Com isso, aprendemos como agir de forma adequada na realização da atividade, e contribuir para que aprendam utilizar estratégias, realizar procedimentos, mobilizando assim o desenvolvimento do comportamento de leitor.

Por fim, concluímos que no período de alfabetização é de extrema importância que o professor realize as atividades permanentes de alfabetização, pois são essas as situações didáticas que irão contribuir para que o aluno desenvolva atitudes, hábitos e procedimentos que irão favorecer sua familiaridade e/ou a reflexão com/sobre o sistema de escrita. Assim pressupomos que deve ser um trabalho regular, devendo este acontecer de forma sistemática como parte da rotina do professor.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CASTEDO, Mirta Luísa. *Onde está escrito, o que está escrito, como está escrito?* – Uma situação didática para poder ler antes de saber ler. Artigo do periódico: *Lectura y Escritura – Enseñar y aprender a leer*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, 1999.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P.A. *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Editora Afiliada, 2006.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola*. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 3ª. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano*. 4ª ed. rev. E atual. São Paulo: FDE, 2014.
- _____. Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série*. 3ª ed. rev. E atual. São Paulo: FDE, 2010.

O vagão da minha história

Vanessa Meriqui

Introdução

Meu avô foi ferroviário. Ele e minha avó, lavadeira, criaram uma família de dez filhos. Vida dura, tanto que, durante algum tempo, com sérias dificuldades financeiras, viveram todos em um vagão desativado da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, de onde ambos tiravam o sustento - ele como motoneiro e ela lavando os uniformes dos colegas da estrada de ferro. Foi nesse vagão de trem que muitas histórias foram contadas, algumas de origem italiana, como minha avó, e outras vindas de Portugal, como meu avô... Mais tarde, muitas outras histórias viriam. Algumas em borbotões e outras de mansinho, entre um trabalho e outro, como se comparassem afazeres, “sua bisavó fazia assim” ou “era dessa maneira que se resolvia isso na minha terra”. A partir de frases, que mais pareciam senhas, portas se abriam para um deslanchar de lembranças que, mais do que enriquecer qualquer situação cotidiana, guindavam narradores e ouvintes para um mundo do qual talvez jamais tivessem conhecimento, não fossem as histórias passadas de geração para geração. Ninguém se dava conta, mas provavelmente esse era um daqueles riquíssimos e mágicos momentos em que imergia o poder da ancestralidade de quem narrava e a possibilidade de tornar-se um novo condutor dessa mesma ancestralidade para quem ouvia.

Para este trabalho, parto do princípio que, no contato com minha ancestralidade, eu devolvo o sentido para minha própria vida, tendo como hipótese o fato de que quanto mais conhecimento eu tenho do meu passado, melhor enxergo o meu presente. Em outras palavras, sou aquilo que também minha ancestralidade me ofertou, minhas palavras não são apenas minhas palavras e sim palavras de minha ancestralidade. É preciso olhar o passado para saber o presente, e isso se dá por meio das histórias, de passado e presente.

Mas a questão que se coloca é: quantas pessoas buscam esse contato com sua ancestralidade? Quantas vão atrás de sua história, dando a essa busca a importância vital para o encontro com sua própria identidade? Ou, visto de maneira mais simples, quantas pessoas levantam sua história só pelo prazer de contá-las para gerações seguintes? Minha percepção, adquirida em minha vivência, primeiramente como filha, depois como mãe, chefe de família, como jornalista e contadora de histórias, é que a cada dia que passa contamos cada vez menos nossa história. Observo uma certa “desnecessidade” – para brincar um pouco com o linguajar característico do poeta Manoel de Barros – de se contar e ouvir a história de cada um. O excesso de informação, o ter em mãos tudo pronto e mastigado, a falta de tempo para construir laços e o não perceber a necessidade do saber-se são algumas das causas desse cenário. Em tempos em que se fala pouco (ou quase tudo o que se fala é irrelevante), observa-se menos ainda. E quase nunca se propicia a troca. Não se pensa no passado como subsídio para o presente. E essa situação se mostra da pior maneira possível, como se não houvesse necessidade desse encontro, dessa busca. O passado fica, assim, mais distante e o presente, conseqüentemente, mais confuso.

Contar histórias, no entanto, é possivelmente uma das mais antigas manifestações da humanidade. Desde sempre, reunir adultos e crianças para ouvir histórias, conhecer personagens que falem à nossa alma, que ultrapassem obstáculos, enfrentem desafios

e longas jornadas para, ao final, serem felizes para sempre ou nos curar ou ainda nos dizer algo sobre a nossa existência, é buscar a construção de um mundo mais compreensível e leve. Por isso, mais do que nunca é necessário investir em um processo, digamos, restaurador: é preciso restaurar a generosidade do ouvir e ser ouvido, mas sobretudo, restaurar as possibilidades do contar nossas próprias histórias, para que encontremos nossa própria identidade. E, a partir daí, sermos ao mesmo tempo narradores e protagonistas de nossas histórias. O exercício de contar a própria história talvez seja a busca da construção do próprio narrador, uma vez que saber narrar para si e para os outros é saber-se contador de histórias. Somos, assim, contadores e ouvintes colocados juntos em uma viagem que nos transforma.

Ancestralidade

...O dom essencial da história tem dois aspectos: que, no mínimo, reste uma criatura que saiba contar a história e que, com esse relato, as forças maiores do amor, da misericórdia, da generosidade e da perseverança sejam continuamente invocadas a se fazer presentes no mundo.

Clarissa Pinkola Estés.

Partimos do princípio de que é na família, a primeira célula social reconhecida pelo homem, que nascem as primeiras histórias de vida de cada ser humano. É também nesse âmbito que comumente o ser humano se depara com suas primeiras narrativas, sejam orais ou não. As histórias familiares, que retratam tradições, costumes e hábitos de geração para geração, atuam como elemento agregador de uma ancestralidade muito próxima e palpável. São essas histórias, contadas no eixo mais íntimo de todos nós que foram passadas adiante e mais adiante e mais adiante... até tornarem-se o compêndio maravilhoso que abarca todas as histórias do mundo, numa demonstração de que a oralidade, em primeira instância, e o ato de contar histórias em um núcleo social como elemento

complementar, podem consolidar a ancestralidade particular e coletiva.

A analista junguiana, escritora e contadora de histórias, Clarissa Pinkola Estés (1992), em seu livro *Mulheres que correm como lobos*, coloca-se como “guardiã das histórias”, dadas a sua origem familiar composta por uma longa linhagem de contadoras e a infância cercada por pessoas oriundas de vários países da Europa e do México. Segundo ela, os componentes dessa família de laços de sangue e agregados não tinham instrução acadêmica alguma, mas carregavam uma extrema sabedoria e uma valiosa tradição quase que exclusivamente oral. É Clarissa quem nos dá uma das mais belas imagens sobre a ancestralidade das histórias nesse trecho do livro:

Uma vez sonhei que estava contando histórias e sentia alguém dando tapinhas no meu pé para me incentivar. Olhei para baixo e vi que estava em pé nos ombros de uma velha que segurava meus tornozelos e sorria para mim. ‘Não, não’, disse-lhe eu. ‘Venha subir nos meus ombros, já que a senhora é velha e eu sou nova’. ‘Nada disso’, insistiu ela. ‘É assim que deve ser’. Percebi que ela também estava em pé nos ombros de uma mulher ainda mais velha do que ela, que estava nos ombros de uma mulher usando manto, que estava nos ombros de outra criatura, que estava nos ombros... Acreditei no que disse a velha do sonho a respeito do como as coisas devem ser. A energia para contar histórias vem daquelas que já se foram. Contar ou ouvir histórias deriva sua energia de uma altíssima coluna de seres humanos interligados através do tempo e do espaço, sofisticadamente trajados com farrapos, mantos ou com a nudez de sua época, e repletos a ponto de transbordarem de vida ainda sendo vivida. Se existe uma única fonte e um espírito das histórias ela está nessa longa corrente de seres humanos. (ESTÉS, 1992, p. 34).

Por outro lado, se assim é como Clarissa coloca, e eu acredito que seja, por qual razão cresce de tal forma essa inaptidão e até a tal “desnecessidade” de se contar a nossa própria história? Walter Benjamin, em seu texto *O Narrador*, pelo qual teceu observações

acerca da obra do escritor russo Nicolai Lescov, já apontava, em 1936, para o fracasso da narração de histórias.

Cada vez mais rara vai se tornando a possibilidade de encontrarmos alguém verdadeiramente capaz de historiar algum evento. Quando se faz ouvir num círculo o desejo de que seja narrada uma historieta qualquer, transparecem, com frequência cada vez maior, a hesitação e o embaraço. É como se nos tivessem tirado o poder que parecia inato, a mais segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas. (Benjamin, 1936).

A reflexão do pensador, que já era grave àquela época, nem de longe ilustra o triste quadro que temos na sociedade atual, onde a competitividade e as exigências nos mercados de trabalho, os mecanismos industriais impostos pela modernidade e a agilidade da comunicação globalizada interferem de tal forma no comportamento humano, que chega a ser impensável ao homem moderno parar sua árdua rotina quase totalmente tecnológica para refletir sobre a memória, as experiências vividas e a relação com gerações passadas. Que dirá com sua história mais remota ou até de um passado presente. O próprio Benjamin (1994), afirma que o homem moderno utiliza boa parte de sua energia e força psíquica para amenizar os impactos do cotidiano em sua vida, não lhe restando tempo para questões mais subjetivas, entre elas ouvir e contar histórias. E assim, elas vão se perdendo de nossas vidas.

Uma história de família para contar - Ao buscar subsídios para este trabalho, tratei de falar com minha família para saber de nossas histórias. Já possuía algumas, mas procurei uma minha tia para que ela pudesse me falar da imigração de seus antepassados, já que eu não tinha abordagem alguma sobre o lado espanhol da família. Ela me respondeu dizendo que ia pensar no assunto, mas que achava que não havia nenhuma história que pudesse ter um impacto grande ou que fosse assim importante para fazer parte desse trabalho. “A não ser alguma coisa sobre minha avó Vitória...”

disse baixinho. Insisti, talvez algum episódio da vida de sua avó Vitória pudesse me ajudar. E ela respondeu: “bom, veja se serve” e começou a contar uma linda história que vou resumir a seguir:

Minha avó era muito menina e toda a família sofria muito com a ditadura de Franco na Espanha. Até que ela, com quatorze anos, e o irmão, com quinze, pensaram em um plano para fugir para o Brasil de navio, uma viagem longa e perigosa àquela época. Como eram muito jovens, não conseguiriam embarcar sozinhos, então os irmãos simularam um casamento e, assim, como um casal, conseguiram sair da Espanha massacrada pela cruel ditadura. Acontece que ela conheceu um rapaz e apaixonou-se por ele loucamente. A paixão foi recíproca, mas... ela já era casada. Isso causou um grande sofrimento aos três, ela, o irmão e o rapaz por quem estava apaixonada. Até que, depois de muito tempo após a chegada ao Brasil, ela conseguiu separar-se para ficar com o grande amor de sua vida, por quem foi apaixonada até morrer.

Fiquei emocionada com a história. Em poucas palavras, minha tia me levou para um cenário de sofrimento causado por um cruel ditador, falou de dois adolescentes que tomaram uma medida extrema entre irmãos para poder fugir e sobreviver em um outro país, e, como se isso já não fosse forte o suficiente, a história teve como pano de fundo uma eloquente história de amor. E mesmo que, por um momento, ela tenha imaginado que esse fato não fosse tão impactante, agradeço muito a esta tia por ter me contado tão bela história, que jamais será por mim esquecida.

Memória e experiência

Ao pé das fogueiras acesas, crianças, jovens, adultos, até o passado dos 90, teciam calorosos cantos e contos grupais, envolventes e encantados. Hoje, em tempos de fogueiras apagadas, precisamos fuçar na memória e catar os cacos de sonhos para engrandecer a vida e não sufocar o mito e a poesia.

Elias José (in Ao pé das fogueiras acesas)

Em tempos difíceis, é preciso ampliar horizontes, é preciso obter novos valores. A história, generosa, pode nos oferecer isso. Mas é preciso contá-la, é preciso ouvi-la. E como, se pouco tempo e energia são dedicados a ela, se estes são realmente tempos de fogueiras apagadas?

Ecléa Bosi (1979), no livro *Memória e Sociedade – Lembrança de Velhos* questiona o porquê decaiu a arte de contar histórias. Segundo a pesquisadora, talvez porque a arte de trocar experiências tenha sucumbido, como ela mesma diz, essa experiência que passa de boca em boca, mas que o mundo excessivamente tecnológico desorienta. Para ela, a arte da narração não está confinada nos livros, o seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que o escutam, afirma a professora. Uma sociedade que consegue respeitar a sua ancestralidade e os ensinamentos transmitidos oralmente, através das histórias, é uma sociedade que consegue tornar conhecidas a sua riqueza e diversidade pela memória. E quem melhor para contar, aconselhar, comparar do que aquele que já viveu o suficiente para contar sua experiência? É aí que reside a importância da memória social, como bem colocado por Bosi.

Quando a sociedade esvazia seu tempo de experiências significativas, empurrando-o para a margem, a lembrança de tempos melhores se converte num sucedâneo da vida. E a vida atual só parece significar se ela recolhe de outra época o alento. O vínculo de outra época, a consciência de ter suportado e compreendido muita coisa traz para o ancião a alegria e a ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância. ...Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do homem criador com a mísera figura do consumidor atual. (BOSI, 1979, p. 83)

Mas a pergunta é: em pese toda a importância e riqueza das vivências do velho, ele é o único que pode ser um contador de histórias? Não seria também o contador aquele que, apesar dos não anos vividos, encontrou um fio de uma meada em função de ouvidos atentos e da percepção de uma coleção de histórias culturais e de família? Não seria também um jovem contador aquele que carrega a riqueza não da idade e dos momentos vividos, mas sim das experiências adquiridas? E é aqui que cabe a concepção sobre o conceito de experiência, à luz do filósofo da Educação, Jorge Larrosa Bondia. Diz ele:

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, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2003)

Acredito que ao contador de histórias caibam todas essas necessidades apontadas por Larrosa. Mas duas me tocam profundamente: cultivar a atenção e a delicadeza e cultivar a arte do encontro. Essas são, a meu ver, juntamente com a arte de saber ouvir, as condições vitais para a formação de um contador. Esses são os pilares capazes de oferecer a si próprio a possibilidade de contar sua história. E aí voltamos para o que já foi dito anteriormente: conseguir contar a própria história talvez seja a construção do próprio narrador, do próprio contador de histórias; dito de outro modo, saber contar a sua própria história para si e para os outros e saber-se contador de histórias.

Uma história de família para contar – minha mãe do coração está escrevendo suas memórias. Generosamente, ela vem anotando, com poesia e exatidão de informações, ambos quase que na mesma medida, tudo o que vem vivendo em seus mais de 80 anos. Como um presente, recebi suas primeiras historietas – capítulos, explicou-me ela. Eu os devorei com uma curiosidade quase infantil. Fiquei emocionada com todas, absolutamente todas e cada uma das palavras. Reproduzo aqui “Um pedido sui generis”, um conto que me encantou profundamente, pois me trouxe a consciência do início de uma célula familiar da qual eu, felizmente, faria parte. Não vou reproduzir na íntegra, mas apenas o inusitado pedido.

No mínimo ‘sui generis’ o pedido de casamento. Mostrando-me um prato raso, um fundo, um de sobremesa e um exemplar de cada talher, ele me disse: ‘esses objetos eu havia comprado para minha outra noiva e como agora quero me casar com você, já desfiz o compromisso com ela e estou economizando e comprando o mais necessário para a nossa casa. Quando você entrar em férias e for para a casa de sua mãe, pode me esperar, que vou falar com ela e marcar a data do nosso casamento. Comprarei então os copos’. É. Foi mais ou menos assim, mas a apresentação dos pratos e talheres ocorreu, sim. Sem um ‘eu te amo – você quer? – vamos ser felizes juntos...’ Aliás, falar em felicidade foi minha mãe que o fez, após, com certa relutância, responder ‘sim’ ao pedido no mínimo insólito – eles haviam acabado de se conhecer!

Esse é o começo da história. E, posso dizer, da minha história também, já que felizmente faço parte da geração dos filhos da família que se formou a partir do pedido inusitado. Hoje, quase 60 anos depois, esse lindo casal continua a dividir com todos nós copos, pratos rasos e fundos, um exemplar de cada talher e, é claro, a vida – repleta de alegrias, tristezas, descobertas e alentos.

Universalidade e compartilhamento

A história só existe quando é contada ou lida e se atualiza para cada ouvinte ou cada leitor. O 'Era uma vez...' quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico – fora do tempo – com o presente único – no tempo – daquela pessoa. É a história dessa pessoa que se conta para ela por meio de um relato universal.

Regina Machado (in Acordais)

A partir do olhar sobre questões que me fizeram buscar os conceitos de ancestralidade, de oralidade, da contribuição do ancião que une ancestralidade com oralidade, e da experiência como encontro do ouvir e contar, está para mim percebida a importância daquele contador de histórias que conseguiu encontrar o fio de sua própria meada. Para mim isso significa que, mais do que ter clara a força da torre humana de mulheres contadoras na imagem evocada por Clarissa Pinkola Estés, o fio da meada se revela também na responsabilidade de sermos os buscadores de histórias, os guardiões das histórias, os contadores de histórias. Se o guardião é a aquele que ouve e depois conta, cabe a ele difundir-la, já que se as histórias deixam de ser guardadas/contadas/repassadas, a escutatória também está perdida. Essa é a essência de um trecho do já citado artigo O Narrador, de Walter Benjamin:

Assim, a capacidade de ouvir atentamente se vai perdendo e perde-se também a comunidade dos que escutam. Pois narrar histórias é sempre a arte de transmiti-las depois, e esta acaba se as histórias não são guardadas. Perde-se porque ninguém mais fia ou tece enquanto escuta as narrativas. Quanto mais natural a atividade com que a narração é seguida, tanto mais profundamente cala aquilo que é transmitido. Onde o ritmo do trabalho se apoderou daquele que narra, ele ouve as histórias de tal maneira que lhe será natural a maneira de transmiti-las depois. Assim, é construída a rede que acomoda o dom de narrar e é dessa forma que ela vem se desfazendo hoje, em todos os lados depois de ter sido atada há milênios no âmbito dos ofícios mais antigos. (BENJAMIN, 1936).

Quanto à universalidade, defendo que as histórias de nossos ancestrais são sim universais, ainda que não registradas formalmente como tal (ou talvez até sim), As referências arquetípicas são naturais, os fatos se repetem e a nossa vivência é cíclica. Tomemos também por princípio o fato de que muitas histórias hoje narradas como contos de fadas ou lendas foram um dia contos populares, que se secularizaram por diversas razões, mas entre elas principalmente porque relatavam questões da natureza humana arquetípicas, que não mudaram e não mudarão.

Regina Machado (2004) diz, em seu livro *Acordais*:

[...] independentemente do modo como foram executadas as escolhas de transmissão, os contos tradicionais permanecem vivos, seguem suas rotas, mudam de roupagem, desde a mais remota antiguidade. Eles continuam atravessando fronteiras, quer se preste atenção a eles ou não (MACHADO, 2004, p. 156).

Nossa ancestralidade está presente nesses contos, não há dúvidas. Devemos nos sentir vivos em cada um deles, por uma razão ou outra. E se no ato de contar histórias está todo o trabalho com o escutar, com o falar, com o desenvolver a palavra, com a possibilidade de dar espaço ao sentimento, aí está também o poder do compartilhamento: compartilhar experiências, vivências, culturas e almas, de maneira emancipadora e liberta, para que as experiências ditas e ouvidas possam se juntar em uma única história. Afinal, ao nos percebemos vivos e ouvintes, todo o ser humano torna-se protagonista de sua própria vida e de sua própria história. A partir então de sua experiência antropológica, torna-se também protagonista de uma história universal, a história da Humanidade.

Uma história de família para contar – Minha sogra é uma índia paraguaia e, embora não goste de ser chamada assim, é do tipo “bugra veia”, uma dessas pessoas cuja sabedoria ancestral transborda os próprios poros. Ela sempre fala das irmãs, do irmão e da terra em que viveu, lá no Mato Grosso. São muitas histórias,

fortes, engraçadas, sofridas e bonitas. Uma delas é sobre uma das irmãs mais velhas, cujo resumo é assim:

O irmão havia partido para lutar na Guerra do Paraguai, hoje vergonhosamente conhecida como um genocídio provocado pelo governo do Brasil, mas que à época, carimbava de heroísmo os combatentes brasileiros. Inconformada com a partida do irmão para a linha de frente, essa moça vestiu-se de soldado e alistou-se no exército brasileiro em Mato Grosso. Por incrível que pareça, foi aceita e, destemida, postou-se na linha de combate na esperança de encontrar o irmão. Algum tempo depois, foi gravemente ferida e, ao ser levada para a enfermaria, descobriu-se tratar-se de uma mulher. A partir daí, não pode mais ficar em seu antigo posto, mas não quis voltar da guerra. Continuou prestando serviços como enfermeira, até que, finalmente, ainda em combate, encontrou o procurado irmão.

Minha sogra conta essa história com a mesma simplicidade com que fala da receita de uma sopa paraguaia, mesmo que saibamos da intensidade do fato em seu coração. E todos nós da família paramos para pensar no que pode ter sido esse episódio para essa família. É uma história da qual não nos esqueceremos e não permitiremos que seja esquecida.

Germinar e colher

Tais ensinamentos não se aprendem na escola, muito menos no dia a dia fragmentado da vida familiar, cadenciado por relógios, cansaços e velocidade, muita velocidade. Com os avós, o ritmo é outro. As lembranças banhadas pela experiência de vida e pelo afeto recompõem a arte de contar, uma prosa que não conhece cronômetro. Sem pressa, a cultura oral produz e preserva muita sabedoria.

Paulo de Sales Oliveira (in Vidas Compartilhadas)

Por fim, considero fundamental refletirmos sobre um movimento que fortaleça a constatação de que as histórias de família são, de fato, fundamentais para a consolidação de nossa própria

identidade. Acredito na importância de estímulos cada vez maiores para a busca de nossas histórias como elemento vital para a nossa compreensão de mundo. Defendo também que a história restaura a família, na medida em que traz a sabedoria daquela família no bojo de cada caso, de cada história contada. Além de restaurar, a narrativa pode revelar soluções ou caminhos, iluminar questões e requalificar o indivíduo.

No livro *Vidas Compartilhadas – cultura e coeducação de gerações na vida cotidiana*, Paulo de Salles Oliveira (1998) revela seu estudo sobre o dia a dia de crianças cuidadas por avós. O pesquisador conta que no decorrer desse trabalho pode perceber os universos paralelos daqueles que ele considerou dois grupos oprimidos como tanto como classe social quanto grupo etário – crianças e velhos – em uma luta cotidiana. Diz ele:

A despeito de inferiorizados socialmente, são capazes de criar práticas originais, de reinterpretar ideias e sugestões, de reinventar o que já vem pronto e de fazer de suas vidas uma travessia de partilhas e mudanças. Contentar-se com pouco e, deste, ainda extrair força criadora para resistir, recriando a vida em conjunto, é algo que comporta uma simbologia expressiva, capaz de muito ensinar... Talvez o maior aprendizado que esses avós e netos nos possam oferecer esteja em que todas as formas de humanidade, mesmo as que parecem menores, podem auxiliar na humanização das relações sociais. Sem elas, fica mais difícil até mesmo nossa própria autoidentificação. É também uma das formas pelas quais nos reconhecemos como iguais e diferentes ao mesmo tempo. (SALLES OLIVEIRA, 1998, p. 14)

Essa relação avós-netos, cuja imagem nos remete a uma visão romântica do comportamento familiar, pode ser muito mais rica nas trocas e no compartilhar através das histórias. E esse estímulo pode ser proposto de diversas formas, por meio de projetos integrados nos mais variados âmbitos de mobilização social. Há que se investir também no desenvolvimento de projetos para o resgate de histórias

familiares, independentemente da idade ou da relação familiar. O importante é a busca da história, o encontro com sua história.

A título de contribuição, proponho aqui uma brincadeira séria. Sabemos que em algum momento da vida escolar da criança, será solicitada uma pesquisa sobre o ambiente familiar através da construção da já famosa “árvore genealógica” do aluno. É um momento importante, sim, em que cada criança volta para sua casa com o compromisso de perguntar nomes dos avós, bisavós e tataravós, num contato, muitas vezes, pela primeira vez com sua história. É uma prática que nomeia a sua identidade. Mas tão somente nomeia, e não historiciza. Ou seja, as crianças têm os nomes, mas não as histórias, que tornariam a atividade menos estanque e fria, e sim mais potente e forte. A sugestão é que esse trabalho seja feito de forma infinitamente mais rica, na medida em que possa dar ao aluno condições de pesquisar a história de seus antepassados, de onde vieram, como chegaram aqui, qual a profissão, etc.

Essa proposta possibilitaria à criança compreender sua própria história e configurar novos laços, para dizer o mínimo. Seria esta uma nova árvore a germinar em cada família, num processo que mobilizaria todos os familiares. E a troca de informações entre os colegas de sala os transportariam para um novo âmbito familiar, um novo grupo social, uma nova região com o intercâmbio de informações num crescendo.

Tudo isso com histórias da família, simples histórias que poderiam nos dar a dimensão sociocultural, como esta minha história: “meu bisavô plantava azeitonas em Portugal, e toda a sua família, desde antigas gerações, também plantava azeitonas. Muito provavelmente, o sobrenome Oliveira usado pela minha família tenha vindo do fato de ser conhecido como o “seu Antonio das Oliveiras”. Ou então a história que abre este trabalho: “Meu avô foi ferroviário. Ele e minha avó, lavadeira, criaram uma família de dez filhos. Vida dura, tanto que, durante algum tempo, com sérias dificuldades financeiras, viveram todos em um vagão desativado da

Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, de onde ambos tiravam o sustento...”

Conclusão

Quando comecei a pensar neste texto, refleti muito sobre o encantamento que a questão da contação de história havia me propiciado. Foram muitas as descobertas. Mas, desde sempre, havia algo que chamava minha atenção e sobre o qual eu não poderia deixar de falar: o binômio oralidade/ancestralidade e a sua importância na formação das sociedades. O fato que mais me instigava – e instiga até hoje – é a existência de histórias que ultrapassaram séculos, eternizando-se como fonte inesgotável da sabedoria humana e que nos tocam como se fossem íntimas. O que dizer, por exemplo, dos mitos, que traduzem aquilo que nos é inexplicável? Deixemos que Joseph Campbell (1988) no livro *O Poder do Mito*, nos diga:

Mitos são histórias de nossa busca da verdade, de sentido, de significação através dos tempos. Todos nós precisamos contar histórias, compreender nossa história. Precisamos que a vida tenha significação, precisamos tocar o eterno, compreender o misterioso, descobrir o que somos. (CAMPBELL, 1988, p. 73)

Cada vez que leio um conto mitológico sinto-me privilegiada por tê-lo recebido e, ao mesmo tempo, maravilhada pelas questões nele implícitas ou explícitas, que nos tocam a todos. O mesmo acontece quando leio uma Fábula de Esopo – encanta-me saber que pode ter sido escrita seis séculos a. C., e que já era um reflexo da percepção do escravo grego ao comportamento humano. Registros informam que mais de 200 anos se passaram para que essas fábulas fossem imortalizadas pela escrita - até então haviam sido disseminadas tão somente pela oralidade - (foram registradas provavelmente em 325 a. C., pelo filósofo grego Demétrio de Falero) e seriam posteriormente recontadas por La Fontaine, no século XVII.

Não devo me estender citando a importância das coletas realizadas por Charles Perrault, na França no final do século XVII, dos irmãos Grimm, na Alemanha, início do século XIX, por Hans Christian Andersen, na Dinamarca, no mesmo século, e outros que buscaram nos contos de tradição oral a fonte para aquelas que, recolhidas e adaptadas para os padrões e interesses da época, tornaram-se a riqueza da literatura infantil universal tal como a conhecemos hoje. Não é minha intenção aqui dar destaque para aqueles contos de tradição oral que se transformaram, por exemplo, em contos de fadas, mas sim ressaltar a importância da oralidade que trouxe para esse formato de literatura as histórias cavadas em nossa própria ancestralidade.

Foram elas também histórias de família sim, passadas em outras terras, com reis e rainhas e, em que pesem toda a imaginação e criatividade do conto maravilhoso a elas adicionadas, ainda assim reproduziram costumes, culturas e laços familiares, passados oralmente. No Brasil, pesquisadores como Silvio Romero, Câmara Cascudo e atualmente Ricardo Azevedo, só para citar alguns, também nos trazem a riqueza de histórias mantidas oralmente, que podem muito bem ter sido histórias reais de nossos antepassados, transmitidas hoje em forma de contos populares ou manifestações folclóricas.

O que pretendo dizer com isso? Digo que, na minha opinião, nossas histórias podem ser ancestralizadas se forem contadas. Não estou aqui querendo dizer que a história do meu avô pode, daqui a séculos, tornar-se um conto de fadas – até porque talvez na sociedade atual não haja mais espaço para a produção de contos de encantamento como antes – mas é uma história que merece ser contada, ao menos no âmbito de minhas próximas gerações. Todas as nossas histórias merecem ser resgatadas, restauradas, ouvidas e contadas, porque são também histórias da nossa Humanidade.

Em outra análise, eu tenho a certeza de que a função do contador de histórias é manter esse compromisso com a Humanidade, o de ouvir, contar e tornar-se o guardião das histórias.

E mais, que todos nós podemos e devemos ser contadores, já que essa é uma condição nata de cada ser humano. Nossa fala não é a nossa fala, e sim a de nossa ancestralidade. Se eu percebo isso, eu me percebo, eu me encontro e me dou a importância que tenho na sociedade.

Por fim, não posso terminar esse trabalho sem uma história. E escolhi aquela que abre o livro *O Dom da História*, de Clarissa Pinkola Estés (1993), sobre o sábio Bal Shem Tov. É uma história que diz tudo.

O amado Bal Shem Tov estava à morte e mandou chamar seus discípulos. ‘Sempre fui o intermediário de vocês. E agora, quando eu me for, vocês terão que fazer isso sozinhos. Vocês conhecem o lugar na floresta onde eu invoco a Deus? Fiquem parados naquele lugar e ajam do mesmo modo. Vocês sabem acender a fogueira e sabem dizer a oração. Façam tudo isso e Deus virá.’ Depois que Bal Shem Tov morreu, a primeira geração obedeceu exatamente às suas instruções e Deus sempre veio. Na segunda geração, porém, as pessoas já haviam se esquecido de como se acendia a fogueira do jeito que Bal Shem Tov lhes ensinara. Mesmo assim, eles ficaram parados no local especial da floresta, diziam a oração e Deus vinha.

Na terceira geração, as pessoas já não se lembravam de como acender a fogueira, nem do local na floresta. Mas diziam a oração assim mesmo. E Deus vinha. Na quarta geração, ninguém se lembrava de como acendia a fogueira, ninguém sabia mais em que local da floresta deveriam ficar e, finalmente, não conseguiam se recordar nem da própria oração. Mas uma pessoa ainda se lembrava da história sobre tudo aquilo e a relatou em voz alta. E Deus ainda veio. (PINKOLA ESTÉS, 1993, p. 8).

Referências

BENJAMIN, Walter. *O narrador. Traduzido do original alemão In: Ueber Literatur*, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 1969.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade – lembrança de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

CAMPBELL, Joseph (com Bill Moyers). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1988.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm como lobos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

_____. *O dom da História*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

JOSÉ, Elias. *Ao pé das fogueiras acesas*. São Paulo: Paulinas, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, 2002.

MACHADO, Regina. *Acordais*. São Paulo: Difusão Cultura do Livro, 2004.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas compartilhadas – cultura e coeducação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec, 1998.

Sobre @s autor@s

Agnes Iara Domingos Moraes

Doutoranda em Educação, com período sanduíche na Universidad de Salamanca - Espanha, Mestre em Educação, Especialista em Atendimento Educacional Especializado: área da Deficiência Intelectual e Graduada em Pedagogia com Habilitação em Deficiência Intelectual, todos pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Integrante do “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais” (Gepcie) e do “Grupo de Pesquisa História da Educação e do Ensino de Língua e Literatura no Brasil” (Gpheellb). Tem livro, capítulos de livros, artigos, textos completos, resumos expandidos e resumos simples publicados em periódicos, anais de eventos nacionais e internacionais relativos as seguintes temáticas: história da educação, história da educação rural, educação do campo, políticas educacionais, deficiência intelectual, educação inclusiva e formação de professores.

Cláudio Rodrigues da Silva

Cursa Doutorado (Linha de “Políticas Educacionais, Gestão de Sistemas e Organizações, Trabalho e Movimentos Sociais”) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Franciele Ruiz Pasquim

Doutora em Educação (Bolsa CAPES), pela Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação (Bolsas: CAPES/FAPESP) pela Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Foi bolsista CAPES (Vigência: Junho 2011 a maio de 2012). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências, campus de Marília, da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Foi bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/Unesp (vigência: abril de 2009 a janeiro de 2011) e integrante desde 2009 do GPHELLB - Grupo de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" e integrante das equipes executoras dos Projetos Integrados de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (VIII Etapa) e "Bibliografia Brasileira sobre História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" (2003-2011/CNPq), todos

coordenados pela Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti. Atuou como estagiária em uma Creche da rede pública municipal e também como professora das séries iniciais em uma escola municipal. Atualmente, atua como coordenadora pedagógica e professora do Ensino Superior.

Jhocy Caroline Aono

Graduada em pedagogia (2015) pela Faculdades FACCAT. Principais produções: MODALIDADES DIDÁTICAS: a leitura em voz alta de textos literários em foco (trabalho de conclusão de curso da graduação). Ditado ao professor, leitura em voz alta realizada pelo professor, escrever sem saber escrever convencionalmente, ler sem saber ler convencionalmente (pesquisas didáticas desenvolvidas no projeto Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade). Apresentações no 14º e 15º Congresso de Iniciação Científica CONIC – SEMESP: modalidades didáticas: a leitura em voz alta em foco com premiação em quinto lugar e proposta de escrita para alunos não alfabetizados. Integrante do Projeto Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade no período de 2012 a 2015. Atua como professora em uma escola de Educação Infantil na cidade de Ribeirão Preto.

João Adalberto Campato Jr.

Professor titular do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Ambientais da Universidade Brasil. Bacharel em Letras-Tradutor - UNESP (1992). Especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas. Mestre em Literatura Brasileira - UNESP (1997) e Doutor em Literaturas em Língua Portuguesa - UNESP (2002). Tem Pós-Doutorados em Estudos Comparados de Literaturas em Língua Portuguesa pela USP (2013-2014), em Teoria da Literatura pela UNICAMP (2004-2005), em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ (2010-2012), em Estudos Literários pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) (2017-2018). É autor de vários livros e artigos científicos no Brasil e no exterior. Foi Professor Colaborador no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professor da FACCAT e da FAP. Editor da Revista TEMA e Supervisor Nacional de Revistas Científicas do Grupo Educacional Universidade Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa "Poesia Africana do Século XX e XI" (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e "Ciências Ambientais e Saúde" (Universidade Brasil).

Lara Pardo Passadori

Nasceu em 1995 e é formada em Pedagogia pelas Faculdades Faccat de Tupã, durante sua formação acadêmica desenvolveu algumas pesquisas didáticas que foram apresentadas e publicadas em congressos e eventos científicos. Suas pesquisas abordam assuntos ligados à alfabetização e práticas de leitura e escrita.

Atuou como aluna pesquisadora no Projeto Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, mais conhecido como “Bolsa Alfabetização”, no qual desenvolvia pesquisas anuais em salas de alfabetização, conciliando teoria e prática. Lara também já publicou artigos relacionados à educação inclusiva. Atualmente, está matriculada como aluna especial no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Marília e atua como professora no Colégio Shunji Nishimura em Pompéia/SP.

Luciana Ferreira Leal

Pós-doutora e Doutora em Letras pela UNESP-Assis, com estágio de Doutorado Sanduíche junto à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal; Mestrado em Letras pela UEL; Graduada em Letras pela UNESP-Assis. Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade FACCAT. Coordenadora do curso de pós-graduação *Lato sensu* em Literatura e Ensino. Atuou, de 2013 a 2016, na Secretaria da Educação do Município, como Diretora de Departamento Pedagógico e depois como Secretária Municipal da Educação. Atuou como professora Coordenadora junto à Diretoria de Ensino de Tupã (2006 a 2011). É autora e organizadora de livros; artigos; capítulos de livros; textos completos; resumos expandidos; e resumos simples publicados em anais de eventos nacionais e internacionais.

Sueli Iwasawa

Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, em 2011. Defendeu o TCC intitulado: “BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA SOBRE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (1953-2010)”, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Rosário Longo Mortatti, em 2011. Mestra em Educação pela UNESP, campus de Rio Claro, em 2016. Integrou a linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação: “Linguagem-Experiência-Memória-Formação”, orientada pela Prof.^a Dra. Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo. Título da Dissertação de Mestrado defendida: “A HISTÓRIA DE UMA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE RIO CLARO-SP”. É professora (PEB I) efetiva da rede municipal de educação de Rio Claro-SP, desde 2013.

Vanessa Meriqui

Pós-graduada em A Arte de Contar Histórias - Abordagens Poética, Literária e Performática. Realizou diversos cursos sobre a arte de contar histórias. Jornalista, escritora de livros infantis e contadora de histórias. Ministra cursos e palestras para professores, executivos e profissionais interessados em desenvolver a narrativa como forma de expressão e trabalho.