ISSN 1678-5304

CADERNOS PARA O PROFESSOR

Ano XXII - nº 29 - jan/jul - 2015
Secretaria de Educação
Prefeitura de Juiz de Fora



Cadernos para o Professor

Ano XXII – nº 29 – Jan/Jul – 2015

Prefeitura de Juiz de Fora
Secretaria de Educação

EXPEDIENTE

Prefeito de Juiz de Fora
Bruno Siqueira

Secretária de Educação
Denise Vieira Franco

Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais
Andréa Borges de Medeiros

CHEFES DE DEPARTAMENTO

Departamento de Educação Infantil
Zuleica Beatriz Gomes Nocelli

Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Execução Instrumental
Marcela Gasparetti Lazzarini

Departamento de Planejamento, Pessoas e Informação
Maria Clara C. de Oliveira Cyrne

Departamento de Ensino Fundamental
Gisela Maria Ventura Pinto

Departamento de Inclusão e Atenção ao Estudante
Edson Rodolfo Visentin Ramos de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Terezinha Toledo Melquiades de Melo **- SE/PJF**

Gláucia Fabri Carneiro Marques - **SE/PJF**

Andreia Alvim Bellotti Feital –
Colégio Aplicação João XXIII/ UFJF

Andrea Rezende Garcia Reis - **UFJF**

Silvia Regina Benigno - **Facsum**

Queila Adriana de Alcântara –
Faculdade Metodista Granbery

Josiane Cristina dos Santos **– CEAD/UFJF**

REVISÃO

Maria Olinda Venâncio
Edinéia Castilho Ribeiro

COLABORAÇÃO

Lubélia de Paula Souza Barbosa
Denise Destro

DESIGN GRÁFICO

Sebastião Gomes de Almeida Júnior
(Tito Junior)

EDITORAÇÃO GRÁFICA

Terezinha Toledo Melquiades de Melo
João Carlos Matos de Medeiros

FICHA CATALOGRÁFICA

Revista Cadernos para o Professor
Ano XXII, n. 29 (Jan- Jul. 2015). Juiz de Fora. Secretaria de Educação – PJF, 2015
Periodicidade semestral (1993 – 2015)
ISSN 1678-5304
1.Secretaria de Educação- Juiz de Fora – Periódicos 1. Educação-Ensino – Pesquisa

MENSAGEM AO LEITOR

É com satisfação que a Secretaria de Educação de Juiz de Fora disponibiliza a 29ª edição da *Revista Cadernos para o Professor.*

A Revista Cadernos para o Professor é um espaço para o debate e a divulgação de estudos e produção científico-pedagógica desenvolvidos no âmbito das escolas e de outros espaços de formação acadêmica.

Compõem esta edição quatro artigos produzidos por professores da rede municipal e cinco relatos de experiência que foram desenvolvidos em escolas de Ensino Fundamental.

Inicia a seção de artigos o texto "História da profissão docente: escolarização e formação de professores negros no Brasil" que discute os principais aspectos da identidade profissional. Em seguida, "A pertinência das teorias de Vygotsky no delineamento de uma educação voltada para a diversidade" abre espaço para a discussão sobre a deficiência intelectual e sua relação com a teoria em questão. O terceiro artigo "A igualdade de oportunidades e a surdez: existe uma escola justa?" versa sobre a inclusão do aluno surdo e até que ponto a escola é justa. Finalizando a seção, apresentamos o artigo "Um olhar reflexivo sobre o desenho infantil" que trata da evolução histórica do desenho infantil e sua relevância enquanto linguagem.

A tônica do letramento abre a seção de relatos de experiência. O texto "Prática de leitura literária: diálogos entre as crianças e a literatura" tem por objetivo discutir a questão da formação do leitor e sua relação com a literatura. O segundo relato apresenta a rede social Skoob como estratégia para despertar o gosto pela leitura em alunos do 9º ano. A experiência de um projeto desenvolvido a partir do jornal escolar é o assunto do terceiro relato. O próximo texto trata de uma prática com a matemática, envolvendo "tabelas e gráficos", no 2º ano do Ensino Fundamental. Finalizando a seção, "Um outro conto de fadas" explora a questão do trabalho na biblioteca escolar, buscando uma maior aproximação dos alunos neste espaço.

Agradecemos a todos os autores por sua contribuição e esperamos que esta edição da revista possibilite a reflexão, a discussão e a troca de experiência, visando à construção de uma educação de qualidade.

Boa leitura a todos (as)!

Andréa Borges de Medeiros
Subsecretária de Articulação das Políticas Educacionais

SUMÁRIO

ARTIGOS

HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NEGROS NO BRASIL *9*

Paloma Rezende de Oliveira

A PERTINÊNCIA DAS TEORIAS DE VYGOTSKY NO DELINEAMENTO DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A DIVERSIDADE *26*

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere

A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E A SURDEZ: EXISTE UMA ESCOLA JUSTA? *44*

Gabriel Pigozzo Tanus Chep Martins

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O DESENHO INFANTIL *59*

Helena da Costa Oliveira

RELATOS

PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGOS ENTRE AS CRIANÇAS E A LITERATURA *72*

Ana Maria Moraes Scheffer
Denise Mendonça Barbosa

A REDE SOCIAL SKOOB COMO ESTRATÉGIA DE COMPARTILHAMENTO DE LEITURAS *87*

Simone Machado de Aguiar Torres

O PROJETO JORNAL ESCOLAR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO LETRAMENTO DOS ALUNOS **96**

Márcia Patrícia Barboza de Souza

TABELAS E GRÁFICOS: COLETA, PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS – Relato de Experiência com alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental **107**

Maria do Carmo Mariano

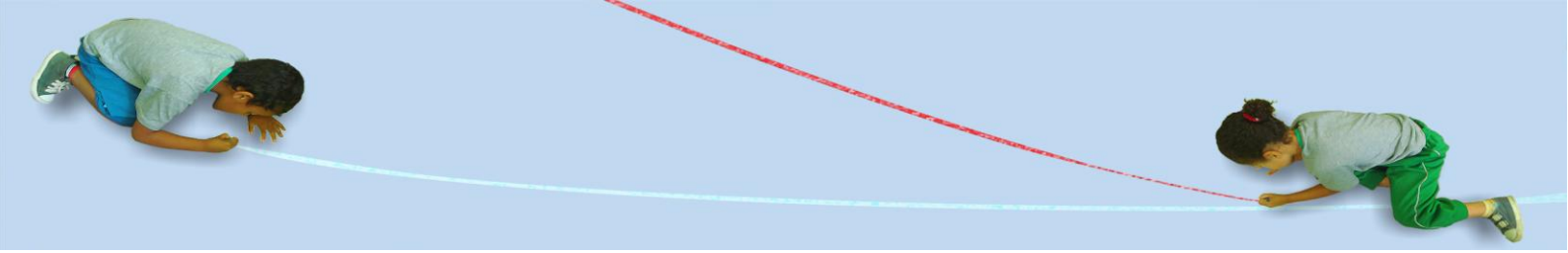
UM OUTRO CONTO DOS CONTOS DE FADAS **117**

Rachel Silva Rubac Ribeiro





ARTIGOS



HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE: ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NEGROS NO BRASIL

Paloma Rezende de Oliveira[1]

RESUMO

Este trabalho propõe uma revisão bibliográfica sobre o tema escolarização e formação de professores negros no Brasil, a partir do levantamento e análise das produções na área de História da Educação, especificamente, os trabalhos apresentados nos anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2013, no Brasil, pelo Grupo de Trabalho - Profissão Docente. Esta pesquisa tem o intuito de aprofundar um pouco o estudo sobre as trajetórias educacional e profissional dos professores negros, suas especificidades e familiaridades, a fim de identificar os principais aspectos de sua identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Profissão docente; história da educação; professores negros

ABSTRACT

This paper proposes a literature review about the theme education and training of black teachers in Brazil. A survey and analysis of production was carried out in the area of History of Education. Specifically, the works presented in the works submitted in the VII Brazilian Congress of History of Education, occurred in 2013, in Brazil, by the Working Group: Teaching Profession. This research aims to deepen a little study of the educational and professional trajectories of black teachers, their specificities and familiarity, in order to identify key aspects of their professional identity.

KEY WORDS: Teaching profession; history of education; black teachers

[1] Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora e doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. E-mail: rezende_paloma@yahoo.com



INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se deteve, a princípio, em localizar nos anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil os trabalhos inscritos e apresentados no Grupo de trabalho - GT5 – Profissão Docente, os quais silenciavam a questão da formação e escolarização de professores negros, que é aqui, objeto de nosso estudo. [2]

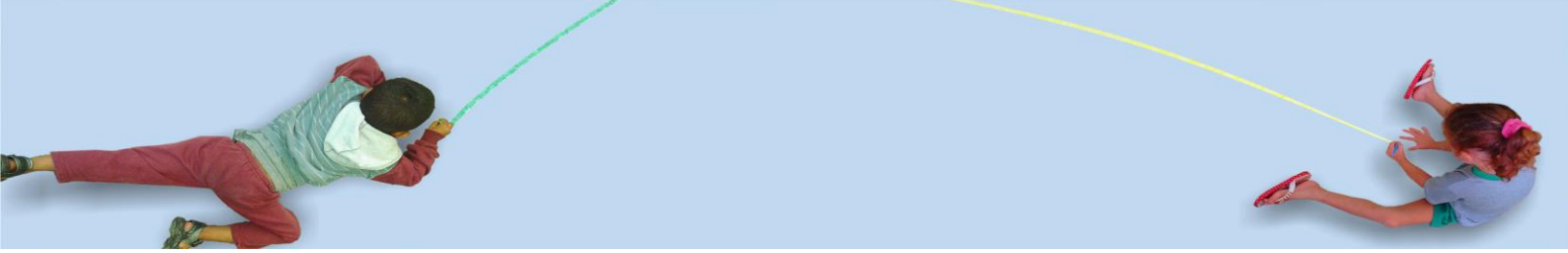
O interesse por este grupo específico deve-se à tentativa de realizar uma revisão bibliográfica sobre a produção recente de historiadores da educação que abordassem especificamente a formação de professores negros.

Nessa busca, situamos historiadores da educação que tentavam desconstruir a concepção historiográfica que predominou nos últimos anos, a qual via a história do negro sempre atrelada à da escravidão, quando não como similares. Nesse sentido, tentou-se problematizar o sentido adquirido pela invisibilidade dos negros e a necessidade de sua superação dentro do movimento de transformação que vem reconfigurando a história e a historiografia da educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dentre os autores que utilizam esta abordagem, Fonseca (2007) analisa a população negra livre de Minas Gerais/Brasil, a partir de dados censitários de 1831. Estes revelaram a presença majoritária de negros nos espaços voltados para a educação formal, em um período em que as crianças escravas eram proibidas de frequentar a escola. Também através da análise documental de listas de professores e relatórios de inspetores, o autor traça um perfil dos

[2] Este trabalho propõe algumas análises sobre a escolarização e formação de professores negros, no Brasil, decorrentes da participação na disciplina História da Profissão Docente, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, pela professora Ana Waleska P. Mendonça, em 2013, e cujos resultados foram apresentados no X Congresso de História da Educação Latino Americana, realizado em Toluca, México, em 2014.



alunos daquele período, bem como traz dados relevantes sobre a relação professor/aluno negro.

Sobre a presença de alunos pobres, negros e mestiços na escola pública elementar do Império, Veiga (2008) ajuda a problematizar o fracasso da escola como vetor de civilização e sua tentativa de buscar uma homogeneização cultural da população brasileira, tendo em vista os limites das condições de vida de sua clientela. Contudo, não se pode desconsiderar a significativa redução do número de alunos negros no ensino secundário, como demonstrado em alguns momentos de sua pesquisa.

Esta questão ganhou ênfase, nos últimos anos, entre os pesquisadores, embora não tenha aparecido como foco de interesse dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho - História da Profissão Docente. Dentre os 64 trabalhos apresentados, apenas três abordaram, ainda que indiretamente, o tema.

Diante deste silêncio, a necessidade de uma revisão bibliográfica se deu no sentido de apontar as principais abordagens, temas, metodologias e referenciais teóricos que apareceram com maior frequência nos trabalhos apresentados neste Grupo de Trabalho, e ainda, a trazer outras possibilidades para os interessados pela temática: formação de professores negros.

METODOLOGIA DO TRABALHO

Dos 64 artigos localizados nos Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, apenas três se detiveram, especificamente, sobre a temática da formação de professores negros no Brasil, trazendo como questão central a formação de professores, diretamente atrelada à questão de gênero, especificamente no que concerne à feminilização e feminização do magistério.

No artigo de Dutra e Cá (2013), é analisada a memória, o percurso da escolarização e a atuação das professoras negras na instrução pública do Vale do Guaporé, durante o período de 1910 a 1935. A partir da reflexão sobre as



fontes históricas, iconográficas, relatos orais, trabalhos acadêmicos realizados sobre professoras negras que atuaram nas escolas da região e documentos oficiais da época, os autores trazem algumas indagações acerca do período em que as professoras negras receberam a instrução para atuar nas escolas, no que se refere ao percurso das professoras negras como alunas, suas práticas pedagógicas e suas relações com a comunidade. Os documentos registraram a presença de adolescentes negras que foram educadas em instituição religiosa mantida pelo frade franciscano Dom Francisco Xavier Rey e que passaram a atuar como professoras e agentes de saúde na região.

O artigo de Muller e Vianna (2013), procura demonstrar que havia professoras negras no magistério público do Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal) durante a Primeira República. Esse estudo permitiu aprofundar o conhecimento sobre a classificação "racial" dos brasileiros nesse período histórico. Mais adiante se busca também demonstrar que a falta de sobrenome ou a presença de determinados sobrenomes denotavam a marca de um passado de escravidão. As fontes documentais utilizadas foram os arquivos sobre Instrução Pública, os acervos do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (antiga Escola Normal). Também foram investigados os acervos iconográficos, periódicos, jornais da época e boletins da Prefeitura do Distrito Federal.

Santos e Souza (2013) realizam análises dos documentos da escola normal de Feira de Santana, que se encontram no Colégio Gastão Guimarães, com o intuito de investigar a existência de professoras negras na Escola Normal desta instituição. A pesquisa parte do registro de cor/raça como critério de identificação social presente nas fichas de matriculas existentes no acervo do IEGG, bem como fotografias que possibilitam identificar a presença de mulheres negras. Esses documentos foram confrontados com documentos oficiais, em que apareciam os nomes de professoras que exerceram a profissão em Feira de Santana no período entre 1940/70 e articulados com as vivências profissionais dessas professoras, obtidas através de entrevistas.

Sobre estes artigos, pode-se afirmar que apesar de seus recortes temporais abrangerem o período republicano, em diferentes fases, suas



abordagens estão pautadas na história de vida e história das ideias enquanto perspectiva de análise, podendo nos oferecer indícios sobre a questão da formação de professores negros no Brasil.

As abordagens que mais apareceram nos demais artigos, com base nos títulos dos trabalhos, resumos, palavras-chaves e referencial teórico, foram: História de vida, que inclui biografias e memórias de professores e história oral; História das ideias, que abarca o estudo da legislação, políticas públicas e circulação de ideias presentes em periódicos e imprensa; Cultura escolar, que se atém ao currículo oculto e aos processos de apropriações dos atores da escola; Relações de gênero, como a feminilização do magistério e a profissionalização docente; História das Instituições, que trata das experiências de uma instituição escolar específica; História das disciplinas e materiais pedagógicos. [3]

Não foi possível pensar em categorizar estes trabalhos, em relação às suas abordagens de forma fixa ou estável, visto que diversos autores utilizaram mais de uma abordagem em suas pesquisas ou mesmo as apresentaram de modo interligado ou complementar. Neste sentido, um mesmo trabalho foi incluído em mais de uma categoria, no quadro abaixo, de acordo com indícios apresentados no título, palavras-chaves, resumo, referencial teórico e metodológico e na bibliografia.

[3] Ainda que muito atrelada à História das Ideias, esta categoria se diferencia por tratar especificamente da história de uma disciplina escolar ou de manuais didáticos, sua produção, circulação e recepção. E a Revisão bibliográfica que busca realizar um levantamento e análise de trabalhos e artigos acadêmicos sobre determinado tema.



QUADRO 1: PRINCIPAIS ABORDAGENS

Categorias	Características	Nº de trabalhos
História de vida	Biografias	6
	Memórias	9
		Total: 15
História das ideias	Políticas Públicas/ Legislação	19
	Circulação das Ideias/ Imprensa/Periódicos	23
		Total: 42
Cultura escolar	Relações interescolares	6
		Total: 6
Relações de gênero/profissionalização	Feminilização do magistério	6
	Profissionalização docente	4
		Total: 10
História das Instituições	Escola Normal	8
	Colégio Pedro II	1
	Outras	5
		Total: 14
História das disciplinas e materiais pedagógicos	Manuais didáticos e pedagógicos	6
	Disciplinas escolares	2
	Métodos de ensino	1
		Total: 3
Revisão bibliográfica	Levantamento bibliográfico	2
		Total: 2

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A maioria dos trabalhos propõe um estudo da circulação das ideias sobre a profissão docente, a partir da análise de fontes diversas como a imprensa e os periódicos que abordam o tema. Também a legislação educacional e os discursos, foram preferidos pelas pesquisas que buscaram indícios sobre as representações acerca das práticas docentes e a formação de professores, bem como sobre as políticas voltadas para este fim. Isso significa que os autores de 42 dos trabalhos analisados tiveram a preocupação de recorrer a estes tipos de fontes para desenvolvimento de suas pesquisas, ainda que com enfoques e objetivos diferenciados.

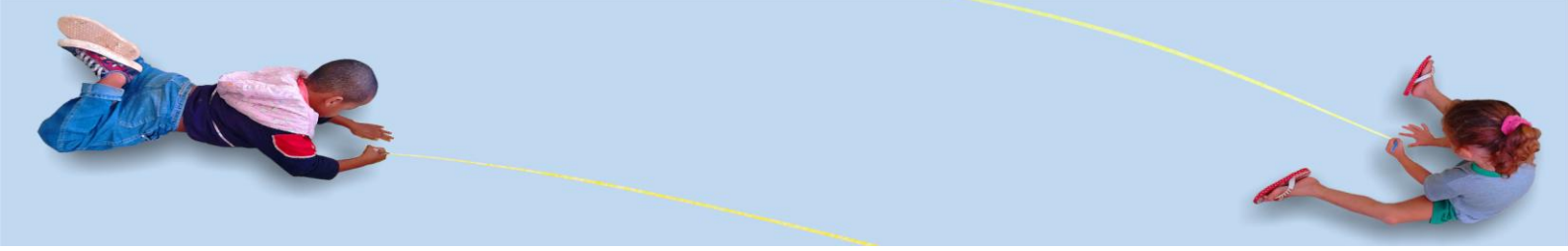


A história de vida aparece em seguida, como abordagem preferida pelos 15 pesquisadores que trabalham com trajetórias de professores, seja através de biografias, uso de memórias ou da história oral como metodologia de pesquisa.

A história das instituições é a abordagem de 14 trabalhos. A Escola Normal, responsável pela formação de professores primários, é a preferida, sendo objeto de interesse de 8 destas pesquisas. O Colégio Pedro II, que por longo período apresentou-se como escola modelo para a formação de alunos do ensino secundário, durante determinado período histórico, aparece em apenas 2 trabalhos, sendo que na pesquisa de Mendonça et al (2013) há uma preocupação também com a organização física e pedagógica desta instituição escolar.

A discrepância entre a quantidade de análises das instituições de formação de professores do ensino primário e as instituições de formação de professores do ensino secundário, demonstra certa preferência dos historiadores da educação pelos estudos referentes ao ensino primário. Fato que pode ser confirmado também em relação ao nível de escolarização pesquisado: apenas 3 trabalhos tiveram como foco o ensino superior, 4, a educação infantil e 5, o ensino secundário. O ensino primário, por sua vez, foi o objeto de 11 pesquisas.

Em relação ao recorte temporal, pudemos notar que houve uma ruptura em todos os trabalhos com a perspectiva da história estrutural, cujos marcos políticos ou econômicos determinavam e demarcavam o período histórico a ser analisado. Com exceção das duas pesquisas, cujos autores se propuseram a fazer uma revisão bibliográfica, notou-se que as demais, buscavam se basear na perspectiva da História Cultural, trazendo recortes de curta duração, referentes, por exemplo, ao tempo de duração de uma instituição, pessoa ou circulação de determinadas fontes. Apenas para facilitar a análise, entretanto, estabeleceram-se algumas delimitações temporais aproximadas aos marcos políticos da história do país, visto que meu interesse é por trabalhos que tratam especificamente do período do Império.



QUADRO 2: RECORTE TEMPORAL DAS PESQUISAS

Período	Número de trabalhos
Império	8
Transição Império/República	2
1ª República (1890-1930)	11
1930-1960	14
1960-1980	11
1980-2010	1
Tempos atuais	5

Com base nas leituras e análise do quadro acima, constatou-se que a maioria dos trabalhos tinha como ponto de referência as discussões e debates entre a Escola Nova e os Católicos, no período compreendido entre 1930-1960. A 1ª República e os anos anteriores ao período da ditadura militar, também são períodos de grande interesse dos pesquisadores, por se tratarem de períodos de transição política, mas que, porém, mantêm as discussões entre ensino laico e religioso. Isso porque se intensificaram os estudos sobre instituições religiosas, manuais pedagógicos, biografias e memórias de professores desses períodos, buscando resgatar, principalmente, suas práticas do magistério e aspectos da formação docente.

Dentre os artigos, oito se limitaram a pesquisar algum recorte temporal compreendido no período imperial. Apenas dois deles trataram do período de transição do Império para a República. Entretanto, nenhum deles abordou a questão da escolarização ou formação de professores negros. Sobre o período da primeira República (1890-1930), foram realizados onze trabalhos, sendo que o período mais pesquisado foi o compreendido entre os anos de 1930 e 1960, com quatorze trabalhos. Também sobre o período de 1960-1980, foram localizados onze trabalhos.

Sobre o contexto específico da década de 80, mais precisamente após a ditadura militar, foi encontrado apenas um trabalho: *O curso de pedagogia da UFPR: Um pouco de sua história mediante a presença de seus paraninfos nas cerimônias de colação de grau nas últimas três décadas*, de Daniel (2013).



Fizeram referência ao período atual, sete trabalhos. E, apenas dois trataram de pesquisa de revisão bibliográfica. [4]

Além do levantamento realizado nos Anais do Congresso, foram buscadas outras possibilidades de pesquisa que viabilizassem uma maior reflexão sobre a questão da escolarização e formação de professores negros. A partir de busca na internet, utilizando palavras chaves como: escolarização, educação, negros, foram localizadas duas dissertações [5] e os seguintes artigos, que abordavam a questão da formação atrelada à escolarização: *Educadores e alunos negros na Primeira República*, de Muller (2013); *Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG*, de Campos (2012); *A escolarização dos negros e suas fontes de pesquisa*, de Abreu (2011); *A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial*, de Cruz (2009); *Negros escravizados e livres nas escolas Mato-Grossenses do Século XIX (1824-1888),* de Valentim e Brazil (2011); *Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades*, de Luz (2013) e *Sócio-história do processo de escolarização dos redatores e leitores da Imprensa Negra paulista: fundamentos para uma pesquisa Linguística*, de Balsalobre (2009). Estes sete artigos serão descritos resumidamente, a seguir.

O artigo de Muller (2013) apresenta um conjunto de fotografias de professores e alunos negros, retratados no período da Primeira República, que revelam a presença de professoras e professores negros no Ensino Público dos Estados de Mato Grosso, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Estas fontes

[4] Oriani (2013) e outro artigo cujo autor não foi identificado.

[5] A dissertação de Santos (2011) busca analisar os processos pelos quais os negros livres, libertos e escravizados conseguiram ter acesso à instrução, no período de 1840 a 1890, e apontar o tipo de educação que era ministrado. O trabalho aborda as questões da escola como espaço civilizatório e discute a inferioridade dos negros, a escolarização como forma de branquear a população brasileira e as irmandades como espaço de leitura e escrita para esses indivíduos no contexto alagoano. A dissertação de Barros (2006) analisa fontes documentais referentes ao contexto de São Paulo, entre 1870 e 1920, e a busca da população negra pelo acesso à escola, a partir da atuação do advogado e abolicionista Luiz Gama e do professor da Academia de Direito, José Rubino de Souza, negros que alcançaram patamares elevados dentro da cultura letrada e que se inscrevem nos movimentos mais amplos de seu grupo social que buscava a escolarização. E encontrou na imprensa depoimentos que demonstraram que uma parte desse grupo social não manifestava interesse e busca pela escola.



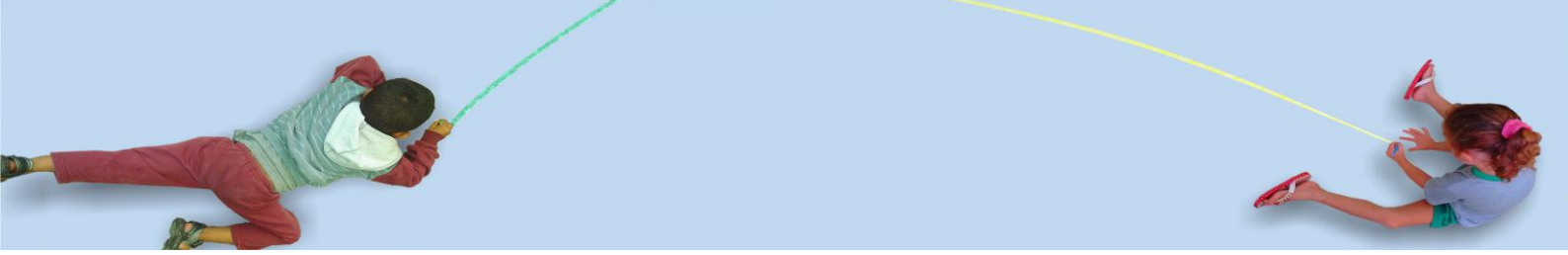
estão localizadas em arquivos públicos, hemerotecas e coleções particulares.

A pesquisa revela também que os professores negros pareciam ocupar melhores posições que as professoras negras. Além disso, apesar das fotografias de antigas professoras do Rio de Janeiro mostrarem mulheres de pele bastante escura, em nenhuma das certidões de nascimento encontradas na mesma pesquisa registram a cor delas como preta ou negra, indicando que a cor da pele vem acompanhada de um elenco de "atributos" valorativos (MULLER, 2013).

Outro trabalho que, por sua vez, aponta uma temática pouco discutida pela historiografia em relação à escolarização é o de Campos (2012), que busca comparar as práticas de escolarização empreendidas por famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras (MG) e que possuem filhos em idade escolar. A autora objetiva verificar se tais práticas se diferenciam de acordo com o pertencimento racial das famílias pesquisadas. Distanciando-se um pouco da questão racial, em seu estudo de cunho etnográfico aponta que as distinções existentes entre as práticas de escolarização empreendidas pelas famílias podem ser explicadas não apenas pela dimensão de raça, mas por um conjunto de circunstâncias atuantes presentes na dinâmica das seis famílias que participaram desta pesquisa.

No artigo de Abreu (2011), a autora se propõe a discutir, como o próprio título do trabalho indica, a presença dos negros nas escolas públicas e a problematizar seu acesso e permanência, a partir de uma análise dos trabalhos produzidos pela historiografia sobre o tema. Além disso, a autora discute o alargamento da concepção de fontes na história da educação, com o intuito de buscar construir uma historiografia menos estereotipada.

Cruz (2009) enfoca a presença de alunos negros em escolas públicas no contexto maranhense do século XIX, bem como o acesso de escravos ao ensino. Sua pesquisa consistiu na identificação, transcrição e análise de fontes primárias sobre instrução pública, indicando um conjunto de leis provinciais direcionadas ao financiamento público da educação de indígenas, colonos europeus, colonos cearense, deficientes auditivos e jovens provenientes de



famílias abastadas, beneficiando determinados setores sociais com recursos públicos, sobretudo, no campo da educação.

O artigo de Valentim e Brazil (2011), por sua vez, pretende identificar a imagem/representação das crianças negras, elegendo como marco temporal o período do Império, na província de Mato Grosso, tomando a escola como espaço de socialização. Como referência, os autores utilizam Thompson e, com uma perspectiva diferenciada dos trabalhos anteriores, veem os modelos de escolas atuais como consequências do passado, e com isso, buscam desmistificar ideologias sobre os negros, cristalizadas no imaginário da população.

Também de Luz (2013) procura discutir as práticas de escolarização e alfabetização da população negra no contexto do Brasil oitocentista, dentro do conjunto das iniciativas cotidianas de resistência e afirmação social, empregadas pelos negros, diante dos limites políticos e culturais da sociedade escravista. Para isso, o autor discute a implementação oficial das aulas de primeiras letras para mestres e aprendizes de ofícios, por parte de uma associação de profissionais deste mesmo segmento, fundada na cidade do Recife, observando as repercussões sociais e étnicas desta ação educativa e o que ela representa na compreensão da produção simbólica e material das pessoas negras daquele período.

E ainda, o trabalho Balsalobre (2009) traz uma especificidade, que é analisar a Imprensa Negra, do início do século XX, e seu papel enquanto divulgadora das reivindicações da população negra e sua tentativa de inserção social. Este trabalho se dedica a uma investigação sobre a situação de alfabetização da população negra no período, para se depreender os mecanismos de apropriação da norma culta por parte dos redatores dos jornais e de seus leitores.

Para isso, analisa os jornais da Imprensa Negra produzida no estado de São Paulo no início do século XX, feitos por negros e dedicados a essa população. Dessa forma, a autora questiona o modo como essa população, caracteristicamente analfabeta, apropriou-se da norma culta para empregar a



imprensa como veículo de difusão de informação, utilizando como fonte os dados fornecidos pelo militante negro José Correia Leite e o discurso dos redatores dos jornais *O Kosmos e O Alfinete* sobre a necessidade de instrução da comunidade negra (BALSALOBRE, 2009).

Além deste trabalho, outros também se dedicam a trazer reflexões sobre a formação de professores atrelada à escolarização de alunos negros. Estas são vistas a partir de trajetórias e biografias de professores e intelectuais negros, como é o caso do artigo de Silva (2002), em que a autora, traz à tona o caso do professor negro Pretextato, dando continuidade ao estudo de outras escolas ou práticas de escolarização semelhantes à dele, anteriores aos anos de 1870.

Também demonstraram interesse pela trajetória de negros engajados em movimentos sociais ou preocupados em desenvolver projetos educacionais de escolarização, autoras como Schueler e Pinto (2012), que buscam integrar projetos de educação e reformas sociais em disputa no processo de abolição e pós-abolição ocorridos na cidade do Rio de Janeiro, os quais foram veiculados por intelectuais negros atuantes no período, dentre eles o intelectual André Rebouças (1838-1898).

Para este tipo de análise, as autoras utilizaram fontes documentais nas quais foram narradas as experiências de vida, formação, acesso às letras, conflitos pessoais e profissionais, convicções, projetos sociais e políticos de intelectuais negros. Segundo as autoras, a trajetória de André Rebouças evidencia que os negros estiveram presentes na disputa entre os vários projetos políticos por educação e reformas sociais na segunda metade do século XIX.

Outro trabalho significativo sobre a trajetória de intelectuais e professores negros é o de Silva (2013), que pretende analisar as ações empreendidas pelo professor primário Felicíssimo Mendes Ribeiro no município de Juiz de Fora, a partir de sua trajetória, ou seja, perceber seus espaços de atuação e suas relações sociais, empatias e ideias. A partir da documentação, que consiste em manuscritos, requerimentos, relatórios, atas de exames



escolares, o autor constata que este professor atuou em prol da instrução pública através da solicitação de auxílio para alunos pobres, requerimentos de aumento dos vencimentos e com críticas às deficiências materiais dos trabalhos dos professores.

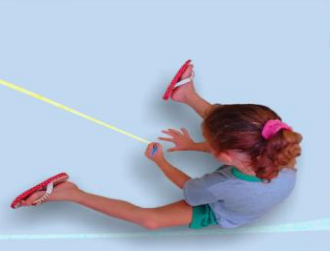
Podemos então sugerir quatro "categorias" de trabalhos sobre a temática aqui explicitada, que são: aqueles cuja formação de professores negros aparece muitas vezes atrelada às práticas de escolarização e à prática docente; os trabalhos que se detêm especificamente sobre a temática da formação de professores negros; aqueles que apresentam biografias e trajetórias de vida de professores negros, que nos ajudam a pensar a escolarização e formação profissional dos professores negros no espaço/tempo pretendidos; e os que têm como preocupação central discutir a questão da identidade negra. [6]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre as obras apresentadas ao longo deste texto, fruto de um exercício de levantamento e análise destas fontes, pode-se dizer em relação aos trabalhos que se detém especificamente sobre o recorte temporal do período imperial, que todos trataram da questão da escolarização dos negros.

Nos artigos levantados durante a pesquisa na internet, a formação de professores apareceu atrelada à trajetória de vida de professores negros,

[6] O trabalho de Gomes (2003) discute as particularidades e possíveis relações entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores/as, tendo como enfoques principais a corporeidade e a estética, a partir de lembranças e depoimentos de homens e mulheres negras; O trabalho de Felipe et al (2007) aponta as dimensões do debate sobre a legalidade ou não da lei que torna obrigatório entre outras coisas o ensino da cultura afro-brasileira na educação básica e até que ponto as políticas afirmativas da lei 10.639 viabilizam a democratização real educação escolar; e Costa (2013) busca nos processos históricos soluções para os problemas que afligem a sociedade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre a educação do negro no Brasil, numa perspectiva histórico-social. Aborda os artifícios legais usados como impedimentos à escolarização dos negros e apresenta elementos que contribuem para a desconstrução da ideia de desinteresse dessa população pela educação.

estando presente em apenas três dos nove trabalhos que fazem referência a este período. As abordagens priorizadas pelos autores foram a trajetória de vida e a história das ideias, marcadamente no que se refere à circulação de ideias na imprensa e em periódicos que trazem questões educacionais e, especificamente, sobre a escolarização dos negros. A legislação também aparece como fonte de pesquisa em três textos, porém a imprensa, e principalmente a imprensa negra, desponta maior interesse dos pesquisadores sobre este tipo de abordagem. Apenas um trabalho levantou a questão da profissionalização docente, já no final do século XIX, e nenhum dos trabalhos levantou a questão da feminização ou feminilização do magistério, ou seja, tratou da questão do aumento do número de mulheres na profissão, acompanhado de um discurso de feminilidade, uma preocupação que ocupa as pesquisas historiográficas sobre o período da República. Nenhum dos trabalhos privilegiou abordagens cuja preocupação central fosse a cultura escolar ou a história de determinada instituição ou disciplina escolar.

Em relação ao recorte temporal, pode-se afirmar que, com exceção de dois deles, os demais se detiveram a períodos históricos extensos, de aproximadamente 50 anos ou mais, e, em sua maioria, abarcam tanto a primeira metade do Império, quanto a segunda em suas pesquisas. Quatro deles se limitam a este último período, sendo que apenas um se limita exclusivamente aos anos iniciais do Império, mais precisamente, o período compreendido entre 1820-1850.

Pode-se, a partir destas informações, afirmar que das quatro "categorias" de trabalhos sobre a temática escolarização e formação de professores docentes, sugeridas anteriormente, os trabalhos sobre o período do Império se concentram em apenas duas destas categorias criadas. São elas: 1) Artigos em que a formação de professores negros aparece atrelada às práticas de escolarização e à prática docente; 2) Trabalhos que apresentam biografias e trajetórias de vida de professores negros. Estas categorias ajudam a pensar a escolarização e formação profissional dos professores negros, no Brasil.



Com tudo isso, esperamos ter trazido alguma contribuição, no sentido de aprofundar a análise sobre a produção historiográfica existente em torno da temática da escolarização e formação de professores negros no Brasil e contribuir para a reconstrução das trajetórias que ajudaram a constituir sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, Daniela Cristina Lopes de**. A escolarização dos negros e suas fontes de pesquisa.** Revista HISTEDBR On-Line, Campinas, n.42. 2011.

BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. **Sócio-história do processo de escolarização dos redatores e leitores da Imprensa Negra paulista: fundamentos para uma pesquisa Linguística em Estudos Linguisticos**. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, n.2. 2009.

BARROS, Surya Aronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2005.

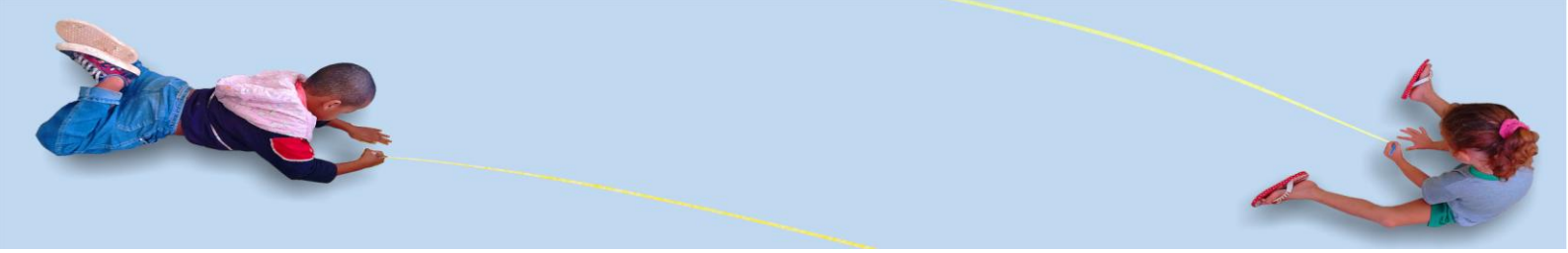
CAMPOS, Alexandra Resende. **Escolarização dos filhos entre famílias negras, mestiças e brancas do povoado de Goiabeiras/MG**. Educ. rev. [online], v.28, n.2. 2012.

COSTA, Candida Soares da. **A população negra na história da educação brasileira.** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **A educação dos negros na sociedade escravista do Maranhão provincial.** Outros Tempos. v. 6, n. 8. 2009.

DANIEL, Leziany Silveira. **O curso de pedagogia da UFPR: Um pouco de sua história mediante a presença de seus paraninfos nas cerimônias de colação de grau nas últimas três décadas.** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

DUTRA, Paulo Sérgio e CÁ, Lourenço Ocuni. **Documentos e memórias: a presença de professoras negras no Vale do Guaporé no início do século XX.** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.



FELIPE, Delton Aparecido et al. **Pensamento educacional brasileiro durante o período de 1889 a 1930.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27. 2007.

FONSECA, Marcos Vinícius. **A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira**. Revista Brasileira de História da Educação. v.7, n.13. 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1. 2003.

LUZ, Itacir Marques da. **Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades**. Rev. Bras. História da Educação, v. 13, n.1. 2013.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos et al. **Construindo o seu quadro docente: as primeiras gerações de professores do Colégio Pedro II.** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/ Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **Educadores e alunos negros na Primeira República.** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues e VIANNA, Luciana. **Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento.** http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0641.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

ORIANI, Valeria Pall***. As mulheres e o magistério: Algumas contribuições para a história da educação.*** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

SANTOS, Izabela de Jesus e SOUZA, Ione Celeste de (2013). **A formação em professora primária como estratégia de ascensão social e estabilidade econômica de mulheres negras em Feira de Santana 1940-1970.** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

SANTOS, Mônica Luise. **A escolarização de negros: particularidades históricas de Alagoas (1840-1890)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, jun. 2011.



SCHUELER, Alessandra Frota M. de e PINTO, Rebeca Natacha de Oliveira. **Intelectuais negros e reformas sociais: Pensamento e projetos educacionais do professor André Pinto**. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.38.pdf. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista.** Revista Bras. História da Educação, v.2, n.4. 2002.

SILVA, Marcelo Gomes da. **"Pouco Letrado" ou Intelectual? As ações do professor Felicíssimo Mendes Ribeiro na cidade de Juiz de Fora na virada do século XX.** Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7. Acesso em: 05 de dezembro de 2013.

VALENTIM, Reinaldo Antonio e BRAZIL, Maria do Carmo. **Negros escravizados e livres nas escolas Mato-Grossenses do Século XIX (1824-1888).** Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300904291_ARQUIVO_ARTIGOANPUH.pdf. Acesso em: 10 de fevereiro de 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: Uma invenção imperial**. Rev. *Bras. Educ. [online],* v.13, n.39. 2008.



A PERTINÊNCIA DAS TEORIAS DE VYGOTSKY NO DELINEAMENTO DE UMA EDUCAÇÃO VOLTADA PARA A DIVERSIDADE

Gláucia de Cássia Magalhães da Silva Cavaliere[1]

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar como as teorias de Vygotsky podem contribuir para uma educação para a diversidade, especialmente daqueles alunos e alunas que apresentem deficiência intelectual. O estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica, em que se buscou as teorias elaboradas por Lev Semyonovitch Vygotsky. Verificou-se que muitos dos problemas da área educacional, que influem na qualidade do ensino ministrado, decorrem do trato inadequado da educação para a diversidade. As teorias de Vygotsky recomendam que todos os alunos e alunas devem ser incentivados a interagir e a construir ativamente conceitos, valores e atitudes, ressaltando o valor da interação entre alunos e alunas, uma vez que esta é um fator primordial para a construção recíproca de conhecimentos.

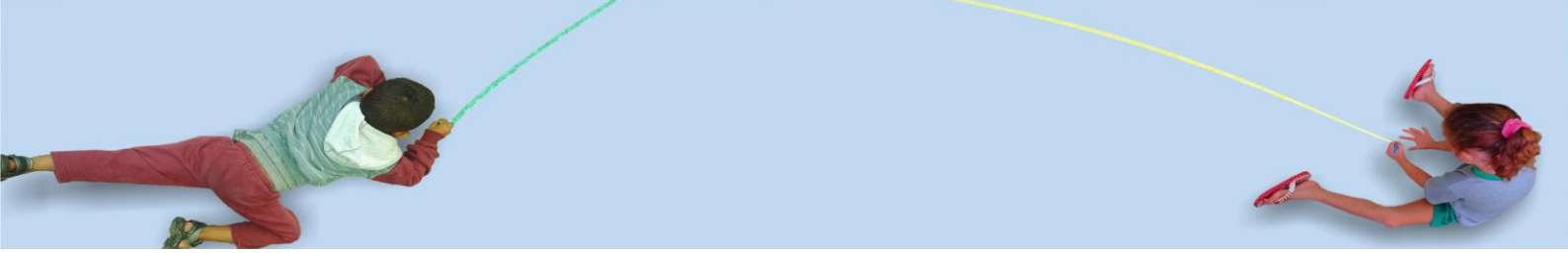
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Inclusiva. Diversidade. Mediação. Vygotsky.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze how the Vygotsky theories can contribute for an education for diversity, especially of those students that have intellectual deficiencies. The study was based in a bibliographic research, in which were pursued the theories proposed by Lev Semyonovitch Vygotsky. It was verified that many problems in educational field, that have influence in the teaching quality, are related to the inappropriate dealing to the education to diversity. The Vygotsky theories recommend that all students should be motivated to interact and to actively build concepts, values and attitudes, emphasizing the interaction values between students, once this is the primordial factor for a reciprocal building of knowledge.

KEY WORDS: Education. Inclusive Education. Diversity. Mediation. Vygotsky.

[1] Doutoranda em Educação, Mestra em Educação e Especialista em Educação e Diversidade /UFJF- Coordenadora Pedagógica e Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Juiz de Fora, MG. tutora do Curso de Pedagogia a distância na Universidade Aberta do Brasil UAB/ UFJF



1. A educação escolar em um contexto de diversidade de alunos e alunas

As sociedades, como se pode constatar ao longo da história, sempre desenvolveram algum tipo de exclusão de parcelas da população. Os ambientes escolares, por sua vez, refletem as sociedades nas quais as escolas estão inseridas. Assim, inúmeros grupos foram e ainda são privados do acesso à educação (FREITAS, 2006).

No Brasil, desde o descobrimento até hoje, ocorreram vários tipos de exclusões na sociedade, sendo as mais notórias as sócio-econômicas, as étnicas e as raciais. Por outro lado, a história da educação brasileira está repleta de episódios de exclusão, os quais refletiam e ainda refletem a mentalidade da sociedade brasileira em determinado momento sócio-histórico.

> A diversidade humana é inegável. Mas a escola, apesar de ser um espaço onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico (MARQUES, L. P., 2006, p. 197).

A diversidade pode ser entendida como a coexistência, nas sociedades e nos ambientes escolares, de diferentes e variadas formas de manifestação da existência humana, em que estão presentes diferenças culturais, sociais, étnicas, raciais, de gênero, sexuais, de condições físicas, mentais e sensoriais, e geracionais (UNESCO, 2012).

Amaral (1998) alerta para a presença, na escola, de preconceitos que incidem, com mais intensidade, sobre aquelas pessoas significativamente diferentes, fato que as impede de vivenciarem não somente seus direitos de cidadãos, como também de vivenciarem plenamente as suas próprias infâncias.

Mesmo hoje em dia, em plena vigência da política de inclusão, existem aqueles que pensam que possuir uma deficiência é um problema (SKLIAR, 2006).



Segundo Marques, C. A. (2001), na prática excludente, a potencialidade dos alunos com deficiência, e tudo aquilo que eles têm de igual com as crianças ditas *normais*, é considerada como inexistente. A deficiência física ou intelectual[2] é extrapolada pelo observador preconceituoso para o indivíduo como um todo, em que este passa a ser considerado como um ser *integralmente deficiente e incapaz*. Portanto, é tratado como um ser incapaz de aprender ou de realizar qualquer coisa sozinho, mesmo que, na realidade, ele a saiba fazer.

Como exemplo, Dambrós *et al.* (2011) destacam um aspecto alarmante ainda muito presente na prática pedagógica. Trata-se da ideia de que a pessoa com deficiência intelectual só aprende no concreto. Essa prática se consolidou diante da informação de que este público tem dificuldade no desenvolvimento do pensamento abstrato.

Candau e Moreira (2003, p. 161) lembram que "A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença". Assim, a tendência é silenciá-las ou neutralizá-las, pois é mais fácil lidar com alunos e alunas homogeneizados e padronizados.

Rodrigues (2006) procura explicar o porquê da existência de tais atitudes de preconceito, dizendo que elas se devem a fatores culturais, os quais induzem a pensar-se que *a diferença é perigosa*. Segundo esse modo de pensar, é preciso tomar cuidado com as *pessoas diferentes*, seja por apresentarem diferenças de gênero, de etnia, de classe social ou por terem alguma deficiência física, sensorial ou intelectual. As *pessoas diferentes* representam uma ameaça e, assim, são excluídas do grupo das pessoas ditas *normais*.

Assim, a exclusão, tanto na escola como nas sociedades em geral, não é um fenômeno de hoje, pois sempre existiu e presume-se que sempre existirá. Portanto, a educação, visando à inclusão de alunos e alunas, deve ser

[2] "As pessoas com deficiência intelectual são aquelas que apresentam algumas limitações em áreas das habilidades adaptativas, não reclamando apoios em áreas não afetadas" (DAMBRÓS *et al*., 2011, p. 133).



enfocada não como um fato isolado, para solucionar um problema do presente, mas como um processo sem fim (SANTOS; PAULINO, 2006).

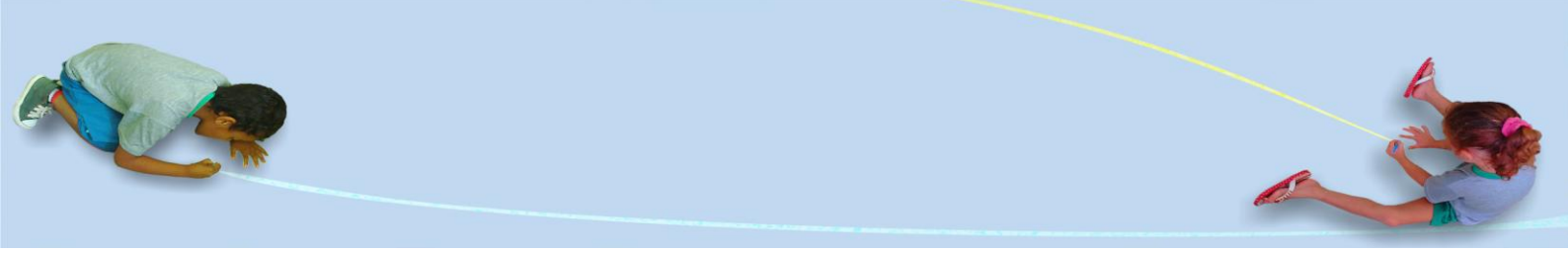
Segundo a ideologia da exclusão, “A diferença era percebida como ‘desvio’, tendo como referencial a dicotomia *normalidade x anormalidade*, demarcando as fronteiras entre aqueles que se encontravam dentro da média e os que estavam fora desta” (MARQUES, L. P., 2006, p. 198).

No mundo inteiro, pensadores, filósofos, educadores, políticos e representantes dos grupos excluídos passaram a questionar este paradigma da exclusão. Rodrigues (2006) relata que

> A exclusão [...] tem sido tratada como uma das ameaças mais sérias ao desenvolvimento das sociedades, em cujos objetivos cada vez mais se inclui a sua erradicação.
> Esse desenvolvimento tenaz da exclusão incentivou os responsáveis políticos a congregar esforços em campanhas para sua eliminação; criaram-se projetos de luta contra a exclusão nos mais diversos domínios sociais: combate à pobreza, à infoexclusão, à exclusão escolar, à exclusão na justiça e na saúde – enfim, contra a exclusão social vista como um todo (RODRIGUES, 2006, p. 9).

Fruto desses movimentos, começou a despontar nas sociedades uma mudança de mentalidade, visando a modificar este modelo excludente em um novo modelo, um novo paradigma – o da **inclusão** –, segundo o qual as diferenças passariam a ser reconhecidas e respeitadas, tendo em vista que estas são inerentes a todos os seres humanos (MARQUES, L. P.; CAVALIERE, 2013).

Tais movimentos culminaram na Declaração de Salamanca (UNESCO, 2012), em 1994, a qual lançou internacionalmente a ideia da *educação inclusiva*:



> O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (UNESCO, 2012, p. 5).

Em consonância com o princípio acima, uma *educação inclusiva* será aquela ministrada para todos os alunos e alunas, com deficiências ou não, em salas de aulas regulares.

No entanto, nem todos comungam com esse princípio da *educação inclusiva*. Ou seja, cada pessoa tem o seu ponto de vista e as suas concepções e convicções sobre a inclusão de todos os alunos e alunas.

Cabe também ressaltar que nem todos os autores e autoras pensam da mesma forma com relação à implementação da *educação inclusiva* nas escolas. Alguns defendem um processo parcial e gradativo e admitem que ocorra um atendimento especializado no início da implantação ou para aqueles casos em que, de acordo com a consideração deles, as deficiências possuam maior gravidade. Desse modo, pode-se encontrar, na literatura sobre o tema, duas posições antagônicas. Em um dos extremos, estão aqueles que defendem a proposta de “inclusão total”, a qual preconiza a inclusão de todos os estudantes, sem nenhuma exceção, em salas de aulas regulares, eliminando o “atual modelo de prestação [de atendimento aos estudantes com deficiências] baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial” (MENDES, 2006, p. 394). No outro extremo, estão os que consideram a classe regular como o local mais adequado para todos os estudantes, mas que, entretanto, admitem “a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados (tais como classes de recursos, classes especiais



parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais)" (MENDES, 2006, p. 394).

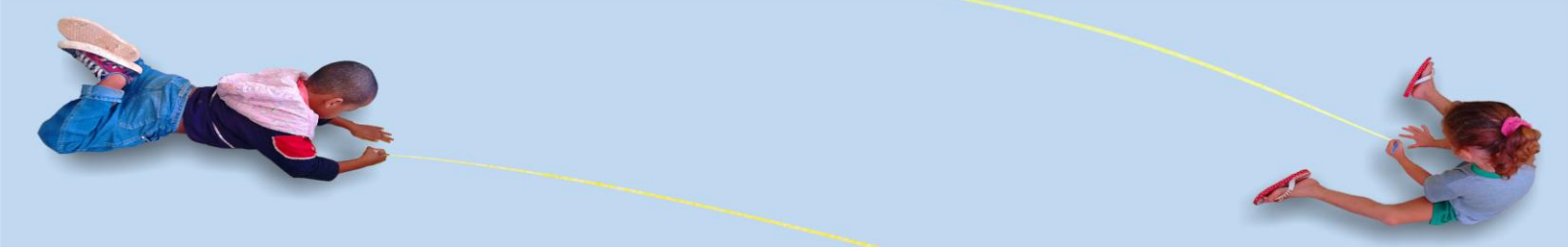
Um autor que defende essa corrente de inclusão gradativa é Correia (2006), o qual é a favor de uma inclusão progressiva que, simultaneamente, promova o sucesso escolar do aluno com deficiência e coabite, pacificamente, com os serviços de educação especial, quando esse for o caso. Embora ele pretenda ver, sempre que possível, os alunos com deficiências permanentes nas classes regulares, mas contando com apoios adequados, não é avesso à ideia de que, por vezes, eles não possam receber serviços educativos apropriados e eficazes fora dessa mesma classe regular.

Mendes (2006), por sua vez, não defende a inclusão total, pois é de opinião que "cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se" (MENDES, 2006, p. 401).

A existência dessas duas correntes, acrescida da pressão exercida, durante muito tempo, pela presença da Educação Especial na mente das pessoas, ainda está contribuindo para a geração de dúvidas nas concepções e nos posicionamentos que os professores e professoras têm sobre a *educação inclusiva*.

Dessa forma, constata-se a existência, na maioria das escolas brasileiras, de modelos que não configuram a inclusão, além de que os professores e professoras, também em sua maioria, continuam a adotar práticas de ensino tradicionais, cuja tendência é homogeneizar. A prática pedagógica que contemple a diversidade de todos os alunos e alunas é algo que ainda está em construção, uma vez que implica em mudanças de concepções e de atitudes com relação às diferenças.

Percebe-se também que a inclusão, no entendimento de diretores, diretoras, professores e professoras, ainda está muito ligada à Educação Especial, pois a *educação inclusiva* foi vista, em um primeiro momento, como uma inovação decorrente desta modalidade de educação (Educação Especial).



São comuns as referências à *educação inclusiva* como destinada apenas aos alunos e alunas que tenham deficiências física, intelectual, visual ou auditiva. “Em geral, a educação inclusiva é ainda vista muitas vezes como sinônimo de educação especial ou, no mínimo, como áreas que estão estreitamente vinculadas” (FERREIRA, 2006, p. 220).

Em síntese, os autores e autoras acima concordam no sentido de que a inclusão representa, hoje, um novo paradigma social e educacional. Seu objetivo é uma sociedade mais justa e mais democrática, livre das práticas discriminatórias e segregacionistas. Também afirmam que o princípio da educação para todos somente se concretizará quando os sistemas educacionais se dedicarem realmente a todos os alunos e alunas. Na escola para todos, os alunos e alunas estudam conjuntamente em salas de aulas regulares, sob a égide de currículos, de objetivos educacionais e de metodologias comuns a todos. Caberá à escola a iniciativa de renovação de instalações, de currículos, de metodologias e de práticas pedagógicas, a fim de que possa receber todos os alunos e alunas e, assim, ministrar uma educação para a diversidade.

Assim, o presente estudo baseou-se em pesquisa bibliográfica, em que se buscou as teorias elaboradas por Lev Semyonovitch Vygotsky, tendo como objetivo analisar como as teorias de Vygotsky podem contribuir para uma educação para a diversidade de alunos e alunas, especialmente daqueles que apresentem deficiência intelectual.

Desse modo, serão vistas a seguir as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o Atendimento Educacional Especializado - AEE à pessoa com deficiência intelectual.

2. Considerações sobre a pertinência das teorias de Vygotsky no delineamento de uma educação para a diversidade

Os projetos de superação das barreiras, visando à implantação de *uma escola para todos*, são pontuais e localizados, não existindo um modelo –



receita de bolo – que sirva para todas as escolas. No entanto, existem tendências e princípios fundamentais que devem ser observados, tais como: organização escolar, programas de ensino, processos de ensino e aprendizagem, formação inicial e continuada de professores e professoras, mudança de atitudes e de valores e aspectos inerentes ao desenvolvimento da comunidade onde está inserida a escola (MANTOAN, 2001, 2005).

Uma escola, para ser inclusiva, precisa discutir os motivos por que ocorre tanta repetência e indisciplina, por que os professores e as professoras não correspondem e não ministram um ensino de qualidade e por que os pais e as mães não participam. As práticas pedagógicas precisam ser revistas e a escola deve valorizar a cultura, a história e as experiências anteriores de seus alunos e alunas, bem como respeitar seus ritmos de aprendizagem (MANTOAN, 2001, 2005).

Ao se buscar fundamentos nas obras de Vygotsky (1997, 1998), tendo em vista o delineamento de uma educação voltada para a diversidade, constata-se que, nelas, não são encontradas soluções prontas e de aplicação imediata na prática pedagógica diária. No entanto, servem para desencadear reflexões em torno do processo de construção das características psicológicas do ser humano, analisam questões ligadas ao ensino e sugerem uma reavaliação de *verdades* consagradas no campo educacional, conforme é ressaltado por Rego (1995).

Para a implementação de uma escola inclusiva, de acordo com tais teorias, deve-se partir da premissa de que as crianças sempre sabem alguma coisa e de que todas são capazes de aprender, embora no tempo e do jeito de cada uma. Sugere-se uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e conexional, dirigida a todos os alunos e alunas, sem exceção, a qual deve contrapor-se à transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. O ensino puramente expositivo deve ser evitado. Todos devem ser incentivados a interagir e a construir ativamente conceitos, valores e atitudes (MANTOAN, 2002).



De acordo com a concepção de Vygotsky (1998), o ensino verbalista, em que os alunos têm um papel passivo, assim como as práticas espontaneístas, em que os professores procuram não intervir no processo de aprendizagem das crianças, são inadequados. Para Vygotsky, a escola deve criar as melhores condições, a fim de que todos os alunos possam efetivamente aprender (*apud* REGO, 1995).

Outra ilação, baseada nessa teoria de Vygotsky, é a apresentada por Davidov (1988 *apud* REGO, 1995), segundo a qual a escola deve, além de transmitir conteúdos para as crianças, ensiná-las a pensar e a como acessar conhecimentos, para que estas sejam autônomas pelo restante de suas vidas.

Essas práticas devem ter a finalidade de tornar os alunos e as alunas capazes de trabalhar as informações e, após uma apreciação crítica dos dados disponíveis, de transformá-las em conhecimentos; assim como de questionar as ideias antes de aceitá-las; de buscar, com autonomia, as soluções para os problemas apresentados; e de buscar explicações para os fatos e os fenômenos observados. O clima sócio-afetivo das salas de aulas deverá ser propiciado por meio do incentivo à cooperação, a fim de que os alunos e as alunas sintam-se seguros e compartilhem as experiências de aprendizagem (MANTOAN, 2001).

A cooperação e o compartilhamento de experiências têm respaldo nas ideias elaboradas por Vygotsky (1998), pois a aprendizagem sempre inclui a relação entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro, aquele que lhe fornece significados, os quais lhe permitem compreender o mundo a sua volta. “Neste contexto, apresenta-se a relevância da mediação” (DAMBRÓS *et al.*, 2011, p. 136).

Vygotsky (1998) ressalta o conceito de mediação, pois o homem ou a mulher, como sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, porém um acesso mediado por outros sujeitos. O desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social com materiais fornecidos pela cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando



conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Portanto, a aprendizagem é um processo essencialmente social, que ocorre na interação entre adultos e com os colegas. O desenvolvimento é resultado desse processo e a escola é o lugar privilegiado para que ele ocorra.

"Entendemos ser de suma importância o uso de técnicas e práticas escolares que possibilitem a essa criança o uso dos instrumentos mediadores de forma consciente" (DAMBRÓS *et al*., 2011, p. 137).

Por outro lado, "O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros" (VYGOTSKY, 1998, p. 117-118).

> Dessa maneira, a **heterogeneidade** [diversidade], característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como **fator imprescindível para as interações na sala de aula**. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1995, p. 110, grifo nosso).

Pode-se inferir, por tal assertiva, que a interação entre as crianças é um fator primordial para a construção recíproca de conhecimentos, e que a diversidade, longe de ser um problema para os professores e professoras, poderá tornar-se um importante catalisador do desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, caso seja bem entendida e trabalhada. Nesse caso, deixa de ter sentido a segregação das crianças com necessidades educacionais especiais.

Ferreira (2006) também visualiza a diversidade como fator favorável à aprendizagem:



> A diversidade humana representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada aluno. Essas diferenças devem ser (re)conhecidas, compreendidas e valorizadas pelos docentes como um recurso importante para ensinar a todos os estudantes na classe. [...]
> Educar na diversidade significa ensinar em um contexto educacional no qual as diferenças individuais e entre todos os membros do grupo (classe) são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino-aprendizagem. Ao realizar a flexibilização e o enriquecimento do currículo, com a ativa participação dos seus estudantes, o docente oferece oportunidades variadas para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e social de cada aluno (FERREIRA, 2006, p. 127-128).

Entretanto, predomina uma maneira de agir discriminatória, segundo a qual os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais devem ser separados em escolas e classes especiais, pois quase sempre estão presentes as concepções de que a inclusão dessas pessoas é uma utopia. O argumento utilizado é o de que os alunos e as alunas com alguma deficiência, ao serem colocados em uma sala de aula regular, continuam sem aprender. Para contestar essas concepções, pode-se, mais uma vez, recorrer a Vygotsky.

Em sua época de vida, *defectologia* era uma ciência que estudava as crianças que portavam algum *defeito* físico ou mental, e entre elas estavam os surdos-mudos, os cegos, os não-educáveis e os deficientes mentais. O diagnóstico, elaborado por uma equipe constituída de psicólogos, de pedagogos, de psiquiatras infantis e de médicos, era sempre acompanhado de prognósticos que visavam à recuperação dessas crianças (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).



> O estudo sistematizado da teoria, em especial da obra *Defectologia* de L. S. Vygotsky, possibilitou pensar na organização de um ensino especial que, além de promover aprendizagem, contribuísse para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com destaque ao pensamento, capaz de reorganizar o psiquismo da pessoa com deficiência intelectual e promover a tomada de consciência (DAMBRÓS *et al*., 2011, p. 134).

Os detalhes dos experimentos de Vygotsky na área da *defectologia* não constam de nenhuma obra. Somente os *escritos defectológicos*, de natureza geral e teórica. A característica comum desses primeiros relatos é a ênfase que Vygotsky dava à importância da educação social das crianças deficientes e à potencialidade que essas crianças tinham para um desenvolvimento normal. Segundo esse teórico, as deficiências corporais afetavam as relações sociais das crianças, mas não as suas interações com o ambiente físico. Assim, para ele, o principal problema decorrente de uma deficiência física era a relação social (VAN DER VEER; VALSINER, 1996).

> Para Vygotsky, qualquer defeito desenvolve estímulos de compensação. Por isso o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiência não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui, indispensavelmente, o controle dos processos de compensação, de substituição, processos edificadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. Com base nesse postulado de Vygotsky, temos que conceber que a educação de crianças deficientes deve partir do ponto de que associadas à deficiência existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações e são essas possibilidades que devem ser exploradas, de forma norteadora, no processo educativo de crianças com deficiência (SIERRA, 2010, n. p.).

Com base nessas premissas, Vygotsky (*apud* VAN DER VEER; VALSINER, 1996, p. 75) chegou à conclusão de que “a educação social, baseada na compensação social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças ‘defeituosas’”. Ele considerava



que as escolas especiais daquela época enfatizavam a situação infeliz dessas crianças e, por outro lado, incutiam, na mente dessas crianças, que elas deveriam se resignar com a situação. Daí, ele defendia a ideia de que as escolas não deveriam isolar as crianças deficientes, mas tentar integrá-las o máximo possível na sociedade.

Ou seja, as pessoas com deficiência intelectual precisam ser estimuladas para que desenvolvam as suas potencialidades.

> A defectologia tem como empreendimento principal encontrar um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas, que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência.
> Diante desta tese básica, ressalta-se que o ensino oferecido às pessoas com deficiência, tendo como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural, deve preocupar-se com as possibilidades de desenvolvimento, sempre no sentido de transcender a deficiência, de transpor a sua condição biológica, de transformar defeito em talento (*apud* DAMBRÓS *et al*., 2011, p. 135).

Desse modo, Góes (*apud* DAMBRÓS *et al*., 2011) enfatiza que

> [...] ao apresentar uma deficiência intelectual específica, o desenvolvimento do ser humano vai depender das condições concretas oferecidas pelo grupo em que está inserido, que pode ser rico em estímulos ou empobrecido. A deficiência por si só não vai determinar o destino dessa criança, mas sim o trabalho a ser desenvolvido com ela, as formas de cuidado e a educação recebida (GÓES *apud* DAMBRÓS *et al*., 2011, p. 135).

As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na escola, chamados por Vygotsky de científicos, desenvolvem nos alunos novos modos de operação intelectual, tais como abstrações e generalizações mais amplas sobre a realidade. Esse desenvolvimento tem como consequência a modificação da relação cognitiva do indivíduo com o mundo (REGO, 1995).



3. Uma experiência de prática pedagógica com aluno com deficiência intelectual

Leciono numa turma do 5º ano, 1º segmento do Ensino Fundamental, em uma Escola Municipal de Juiz de Fora, MG, a qual contém 16 alunos, sendo 10 meninos e 6 meninas. Dentre estes, dois alunos ainda não estão alfabetizados, no nível do 5º ano. Uma aluna que lê frases curtas e textos pequenos, porém, não faz inferências e não reconhece informações implícitas no texto. O outro aluno, com um parecer de deficiência intelectual, reconhece as letras e algumas palavras que circulam o seu universo de interesse, como nomes de personagens de novelas e programas de TV.

Em minhas aulas, busco trabalhar de maneira que todos os alunos e alunas estejam envolvidos nas atividades. Isso vale também para o aluno com deficiência intelectual, sendo que, para este, entendo que é preciso um tempo maior e um ritmo mais lento para que ele atinja os objetivos para ele propostos com tais atividades.

Vygotsky (1997) defende que a defectologia deve ser entendida como ciência que tem como tese básica o pressuposto de que “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Tendo por base os estudos da teoria de Vygotsky, entendo a importância da figura do mediador no processo de ensino aprendizagem, podendo ser a professora (eu), ou outro adulto, ou uma criança mais desenvolvida, além dos materiais (instrumentos) que são disponibilizados em sala de aula. Desta forma, faço a opção por trabalhos em grupo ou em duplas, a fim de oportunizar a aprendizagem de todos e, com isso, o desenvolvimento de cada um. Procuro sempre formar grupos bastante heterogêneos, compostos por alunos com diferentes níveis de competência. Assim, os mais adiantados servem de mediadores para os demais. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem antecede o desenvolvimento, que é exatamente na e pela zona do desenvolvimento



proximal. Nessa direção encontramos a ideia de Vygotsky (1998), segundo a qual o único “bom ensino” é o que promove o desenvolvimento.

Ao planejar as minhas aulas, busco pistas que os próprios alunos me disponibilizam. Em particular com o aluno com deficiência intelectual, isso é fundamental. A cada aula, a cada avanço deste aluno, eu percebo o quanto a mediação é primordial na construção do conhecimento e que esta construção se dá nas interações sociais e culturais.

Uma sala de aula que recebe um aluno com alguma deficiência requer dos professores uma nova visão sobre esses alunos, uma abertura que se baseie em princípios éticos voltados para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Diante disso, entendo que a ação do professor e da professora deve ser planejada, refletida, analisada, selecionada e com os meios e recursos adequados para efetivar a sua prática pedagógica voltada para todos, promovendo, desta maneira, uma educação de qualidade, levando em consideração a heterogeneidade da turma.

CONCLUSÃO

Atualmente, está ocorrendo uma mudança de mentalidade, em que o modelo excludente de sociedade está sendo superado por um novo, fundado no reconhecimento e no respeito à diferença. Desse modo, a Escola, hoje, é obrigada a atender a todas as crianças, que apresentem ou não limitações, em que a diversidade é a principal característica. Nas escolas inclusivas, todos os alunos e alunas, sem qualquer distinção, estudam em salas de aulas regulares.

Para a construção de uma escola inclusiva, as práticas pedagógicas precisam ser revistas e todos os alunos e alunas devem ser incentivados a interagir e a construir ativamente conceitos, valores e atitudes.

As teorias de Vygotsky, nesse contexto, se fazem cada vez mais pertinentes, tendo em vista que a escola deve ensinar as crianças a pensar, para que estas sejam autônomas pelo restante de suas vidas. Essas teorias não se constituem, por si só, em uma panaceia capaz de solucionar todos os



problemas inerentes à área educacional. No entanto, desencadeiam reflexões e o entendimento de que a aprendizagem sempre inclui a relação entre as pessoas, pois é um processo essencialmente social, que ocorre na interação das crianças com os adultos e com os demais colegas. Com base nessa premissa, tem-se que a diversidade de alunos e alunas é um fator de vital importância para as interações na sala de aula.

Constata-se, no entanto, uma maneira de agir discriminatória, concretizada na segregação dos alunos e alunas com deficiência em escolas e classes especiais. Vygotsky (*apud* VAN DER VEER; VALSINER, 1996) tinha uma concepção contrária, pois ressaltava a potencialidade que essas crianças tinham para um desenvolvimento normal.

Pelo exposto, conclui-se que os professores e professoras precisam ressignificar a sua formação, no sentido de explorarem mais as teorias de Vygotsky (1997, 1998) e, assim, de compreenderem como se processa a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento e, desse modo, de praticarem uma pedagogia que possibilite a inclusão de todos os alunos e alunas, especialmente daqueles que apresentem deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

CORREIA, Luís de Miranda. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.



DAMBRÓS, Aline Roberta Tacon; SIERRA, Dayane Buzzelli; NETO, Dinéia Ghizzo; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual: contribuições da psicologia histórico-cultural. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, PR, v. 14, n. 1, p. 131-141, jan./abr. 2011.

FERREIRA, Windyz Brazão. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE GESTORES E EDUCADORES, 3., 2006, Brasília. **Anais**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura - MEC, Secretaria de Educação Especial - SEESP, 2006. p. 125-131. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaios%pedagogicos.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2006.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: _____ (Org.). **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 51-70.

_____ . Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. **Pátio**. Porto Alegre, n. 20, p. 18-28, fev./abr. 2002.

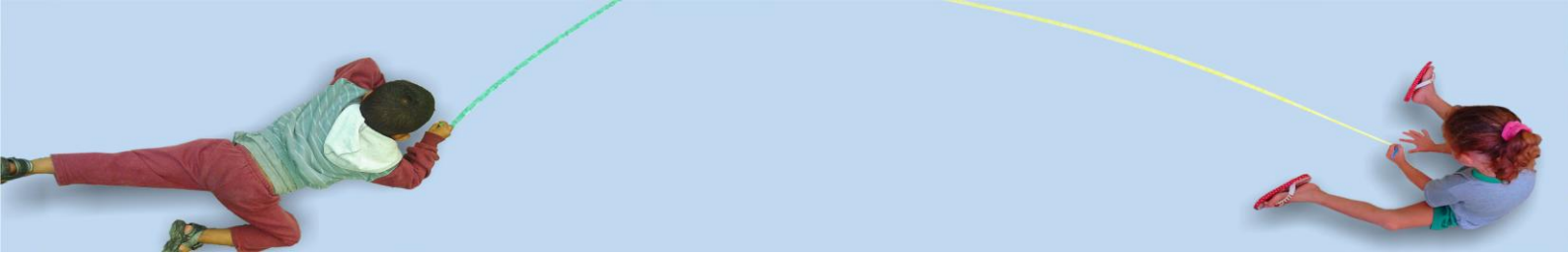
_____ . Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Nova Escola**, São Paulo, n. 182, p. 24-26, maio 2005.

MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

MARQUES, Luciana Pacheco. Implicações da inclusão no processo pedagógico. **Inter-ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, n. 2, v. 31, p. 197-208, jul./dez. 2006.

_____ ; CAVALIERE, Gláucia de Cássia M. da S. Formação de professores e professoras na/para as diferenças. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GONÇALVES, Rafael Marques (Orgs.). **Educação & diversidade**: questões e diálogos. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2013. p. 17-32.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 33, v. 11, p. 387-405, set./out./nov./dez. 2006.



REGO, T. C. Algumas implicações da abordagem vygotskyana para a educação. In: _____ . **Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 102-118.

RODRIGUES, David. Apresentação. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 9-14.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11-15.

SIERRA, Dayane Buzzelli. **Contribuições dos pressupostos da psicologia histórico-cultural, acerca da relação desenvolvimento e aprendizagem, para a educação de pessoas com deficiência intelectual.** 2010. 82f. Monografia (Pós-graduação em Teoria Histórico-Cultural) Universidade Estadual de Maringá: UEM. 2010.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 1. reimp. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http:/portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2012.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. Defectologia. In: _____ . **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996. p. 73-91.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Obras Escogidas V.** Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

_____ . **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A IGUALDADE DE OPORTUNIDADES E A SURDEZ: EXISTE UMA ESCOLA JUSTA?

Gabriel Pigozzo Tanus Chep Martins[1]

INTRODUÇÃO

Percebe-se atualmente inúmeras lutas do Movimento Surdo em prol dos seus direitos. Mas que direitos seriam esses? Reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira (Libras – que apesar de ter sido oficializada em 2002 pela Lei 10.436 é ainda desconhecida por grande parte da população); a equiparação da educação dos surdos à de outros grupos minoritários (RODRIGUES, 2011); a acessibilidade em Libras; à escola bilíngue; o direito ao Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILs), entre tantos outros. E a escola está preparada para receber este sujeito e suas especificidades? Quadros (2005) nos relata que, a partir do reconhecimento legal da Libras, a educação dos surdos sofreu uma desestabilização. Foi o momento no qual as diferenças e os excluídos passaram a ter uma função específica, fazendo com que os órgãos públicos se posicionassem.

> As políticas públicas para a educação de surdos estão voltadas para a garantia de acesso e permanência do aluno surdo dentro das escolas regulares de ensino. Entende-se "dentro da rede regular de ensino" que o aluno surdo deverá ter condições escolares na escola da esquina de seu bairro. No entanto, ao mesmo tempo, com a legislação vigente garantindo o direito linguístico ao surdo de ter acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais, esse "dentro da rede regular na escola da esquina de seu bairro" passa a ser um problema. Imaginem ter aulas em uma língua que não é a língua falada na escola em qualquer escola que haja, pelo menos, um surdo matriculado. Os próprios articuladores que encabeçam as políticas públicas de educação chegam à conclusão de que isso seria extremamente dispendioso e acabaria criando situações garantidas por lei, mas sem serem concretizadas (QUADROS, 2005, p. 2).

[1] Especialista em Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e Libras. Centro de Atendimento Educacional Especializado Sul (CAEE Sul). E-mail: tanuscherp84@gmail.com



Diante do exposto por Quadros (2005) nota-se que, mesmo sendo a Língua de Sinais garantida por lei e o surdo possuindo o direito de receber uma educação em sua língua materna, os próprios governantes acreditam ser dispendiosos a acessibilidade e os direitos dos surdos.

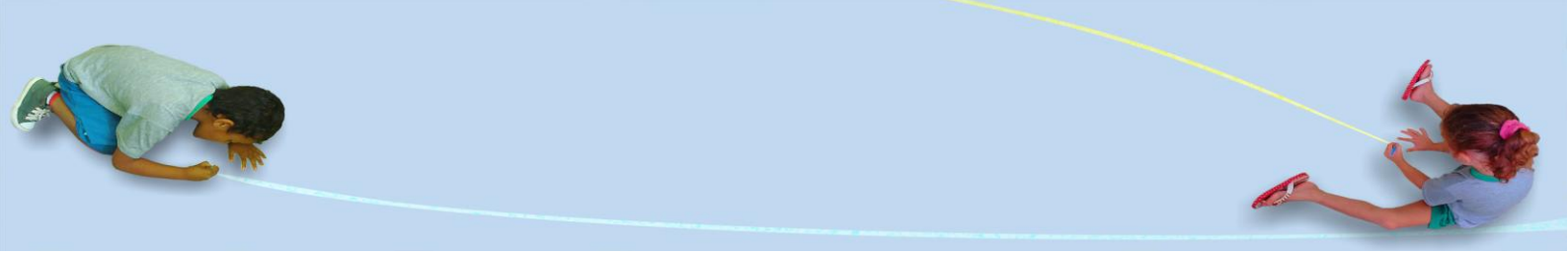
> O termo "língua materna" é utilizado no campo linguístico e no campo da psicanálise. No primeiro, o termo faz sentido, pois a língua materna é aquela em que a criança se significa e significa o outro, por meio de uma língua ou línguas, normalmente usadas no contexto em que a criança cresce. Nesse sentido, língua materna é análoga à língua nativa ou a primeira língua. No campo da psicanálise, o termo apresenta outro sentido, relacionado com a interação com significados que acontece entre mãe e filho. Comunicação que acontece, até mesmo, antes do nascimento, relacionando a palavra "materna" com a "mãe". Neste trabalho, uso os termos língua materna ou primeira língua na perspectiva linguística. (QUADROS e CRUZ, 2011, p. 26).

Assim, fica evidente que não basta a Libras ser oficializada, ou seja, o processo educacional sofre influência de inúmeros fatores externos, tais como economia, política, sociedade, entre outros, que interferem diretamente no "chão" da escola.

Destaca-se que os pontos objetivados pelos surdos (enquanto minoria linguística) estão, não só de acordo com a legislação específica, como também, com a legislação nacional, ou seja, com a Constituição Federal de 1988.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Estado mostrou que há limitação na aceitação/implementação de uma proposta de educação bilíngue[2] e da não uniformização da Libras, por parte dos alunos que se matriculam nas escolas das redes regulares de ensino. O uso da Língua de Sinais "não pode ser estendido a todos os sujeitos surdos, e



que ele se apresenta em diferentes níveis de domínios e conhecimento" (LODI et. al., 2009, p. 36-37). Essa é muitas vezes a realidade dos alunos que chegam às escolas. Esses indivíduos estabelecem gestos para serem usados com familiares próximos, com intuito de satisfazerem as necessidades de seu cotidiano. Esses gestos são conhecidos como uma comunicação gestual caseira.

Os alunos, muitas vezes, vão ter seu primeiro contato com a Libras na escola e suas relações são prejudicadas, pois teve acesso tardio à Língua de Sinais. Este (contato tardio) acarreta inúmeras consequências para seu desenvolvimento como, por exemplo, o atraso na aprendizagem de sua língua materna e dos conteúdos curriculares, entre outros. Além do exposto, percebemos que existe uma tendência de valorizar a cultura do grupo social dominante e reproduzi-la, ou seja, a escola reproduz todo discurso hegemônico da cultura ouvinte, predominando a língua portuguesa sobre a língua de sinais. Isto é perpetuado com professores mal capacitados e um dualismo constante e contrário de duas línguas e culturas distintas, o que podemos corroborar com Kelman (2010),

> O inadequado contexto escolar que predomina na educação da criança surda é uma luta contra a barbárie atual, que limita e oprime a comunidade surda, traduzido por níveis de escolarização ainda indesejáveis (KELMAN, 2010, p. 94).

O objetivo deste estudo é discutir até que ponto a escola é justa com este aluno surdo.Dubet (2004) elenca inúmeros fatores do que seria uma escola justa como, por exemplo, compensar as desigualdades sociais, tratando de forma diferente os diferentes, para assim romper com a igualdade rígida.

1. Educação e legislação

As legislações brasileira (Constituição Federal/88, Política Nacional de Educação Especial/2007) e mundial (Declaração de Salamanca / 1994,



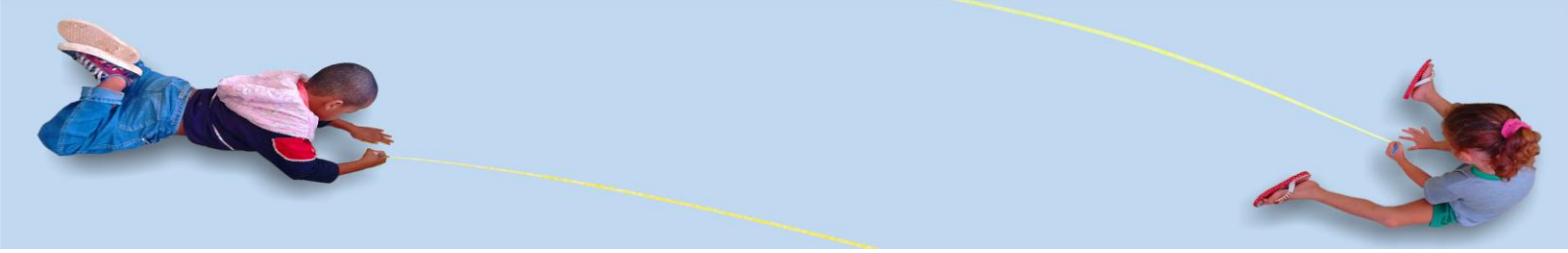
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão/2001, Declaração Mundial sobre Educação para Todos/1990da qual o Brasil é signatário, entre outras) garantem que qualquer pessoa tenha acesso à educação no país. A oferta de vagas é vasta, fazendo com que essas sejam preenchidas por qualquer indivíduo, independente de sua classe social, religião, cor de pele, entre outras, ou seja, não havendo nenhum tipo de "pré-conceito" no acesso à educação.

Sabe-se que a educação é um direito de todos. Sendo assim, partimos do pressuposto de que todos têm (ou deveriam ter) igualdade ao acesso e às possibilidades por ela oferecidas.

Dentro deste universo de indivíduos, que buscam uma vaga nas instituições de ensino, existe um grupo que apresenta características peculiares: os deficientes. De acordo com a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) (2006) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

Vivemos numa sociedade onde aquele que não se enquadra nos padrões dominantes causa estranheza, desconforto; provoca sentimentos de ansiedade, angústia, incapacidade. A solução é aprender a conviver com a diversidade, porém às escolas geralmente alegam a inexistência de profissionais devidamente preparados para receber alunos com deficiência, além de ausência de estrutura física adequada. Diante desta pluralidade de sujeitos que compõem o ambiente escolar é que nos deparamos com tais angústias. Segundo Kelman (2010)



> O multiculturalismo dentro da educação vem como decorrência de se ter alunos pertencentes a diferentes universos nas salas de aula, do ponto de vista cultural, social, linguístico e religioso e de se ter o desafio de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidades, dando por isso mesmo condições de atendimento educacional diferente a alunos diversos (KELMAN, 2010. p. 93).

No entanto, a inclusão desses alunos é uma realidade, garantida na legislação nacional e não há como fechar os olhos para ela. É necessário que governos e instituições (principalmente as educacionais) adaptem-se a fim de tornar efetivo o que está previsto em lei.

De acordo com o Decreto 5626/2005

> Considera-se pessoa surda, aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005).

A Lei n^0 10.436 de 2002, conhecida como a Lei de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), dispõe sobre as questões referentes à Língua de Sinais (meio de comunicação utilizado pelas comunidades surdas). Esta lei representou um marco na educação dos surdos, pois, a partir dela, a LIBRAS foi oficialmente reconhecida como língua pelo Governo Federal:

> É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

O Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, trouxe avanços para a educação de surdos. Determina em seu artigo terceiro, que a LIBRAS seja



inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores. Essa decisão foi um grande passo para a difusão da língua, representando, para alguns, o primeiro contato com esta realidade. O capítulo V discorre sobre a formação do Tradutor – Intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa; já o capítulo VI trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva.

Apesar de todo o respaldo legal, os surdos sofrem com inúmeros obstáculos referentes à efetivação de tais legislações, pois algumas instituições ainda não se adequaram às exigências legais.

2. A questão do mérito e do capital cultural

Outra questão a ser abordada é o acesso às escolas, pelas pessoas com deficiência, vai além da sala de aula. Verificou-se que as oportunidades de acesso estão sendo eficazes no sentido de trazer resultados na escolarização de alunos surdos.

François Dubet (2008), em seu livro *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*,discute sobre o que seria uma escola justa e, de acordo com o autor uma escola menos injusta. Neste ensaio, ele discorre sobre algumas estratégias que tentam, de alguma forma, fazer com que a escola seja semelhante a um lugar justo que viabilize oportunidades iguais para todos. Dubet (2008) apresenta quatro igualdades de oportunidades que seriam as bases de uma escola justa: a meritocrática, que supõe igualdade de acesso (DUBET, 2004, p. 541); a distributiva, cuja ideia é zelar pela equidade de vagas, procurando às vezes beneficiar os menos favorecidos e tentando atenuar a crueldade de uma competição pura (DUBET, 2008, p. 12); a social, que se preocupa com o futuro dos vencidos; e, por último, a individual, que propõe, de um lado, colocar frente a frente indivíduos iguais, e de outro, performance e posições desiguais (DUBET, 2008, p. 14 e 15).

A questão da igualdade meritocrática das oportunidades é o foco, pois



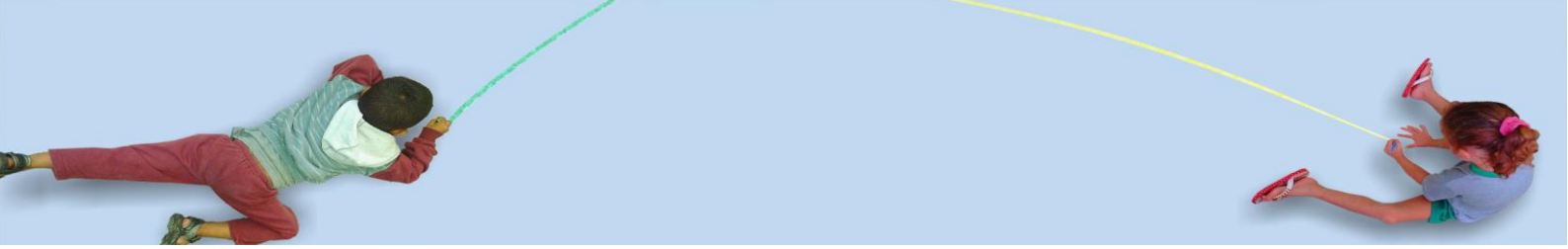
> Ela designa o modelo de justiça, permitindo cada um concorrer numa mesma competição sem que as desigualdades da riqueza e do nascimento determinem diretamente suas oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras (DUBET, 2008, p.11).

Continuando...

> [...] a igualdade de oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestigio, de poder... que influenciam as diferenças de *performance* (grifo do autor) escolar (DUBET, 2008, p. 11).

Essa visão faz com que as desigualdades sejam camufladas por falsos resultados, ou seja, uma vez que a igualdade de oportunidades foi instaurada em determinada sociedade/instituição, o sucesso do homem é baseado unicamente em seu mérito. Dentro dessa perspectiva, Dubet (2008) nos relata que a igualdade de oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas, ou seja, somente o mérito é capaz de justificar as diversas diferenças existentes na pós-escolarização. Em outras palavras, a ideia de igualdade de oportunidade meritocrática tornará legítima as desigualdades e injustiças impostas pelas condições, social, política, econômica, histórica e cultural dos indivíduos.

Outro ponto de destaque, dentro dessa perspectiva, são os obstáculos sociais à igualdade de oportunidade. Dubet (2008) apresenta a ideia de que toda criança entra na escola e tem a oportunidade de seguir até o fim dos estudos com êxito, pois o dinheiro e o nascimento não lhe podem mais fechar as portas do sucesso (Dubet, 2008, p. 25). Mas as “desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (DUBET, 2004, p.542). Nem todas as crianças/jovens chegam ao 9º ano, satisfazendo ou contemplando todas as habilidades e competências exigidas pelo currículo escolar. Muitas desistem durante o percurso ou chegam ao final do período letivo sem ter adquirido as qualidades e competências necessárias para passarem para o próximo ano



escolar, e, por força legal, não podem ser retidas conforme o parágrafo 1º, do artigo 30, da Resolução 7, de 14 de dezembro de 2010:

> Parágrafo1º: Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial *não passível de interrupção* (grifo nosso), voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Segundo Dubet (2004), a escola justa seria aquela que daria igualdade de acesso a todos os alunos e consequentemente o sucesso escolar. A realidade vivenciada é de que os menos favorecidos continuam excluídos da escola e da sociedade. Eles próprios se excluem devido à perda da autoestima, ao perceberem que são responsáveis por seus fracassos, ainda que submetidos às mesmas competições e provas que os demais alunos. Assim, as diferenças se aprofundam, fazendo com que neles aflore um sentimento de incapacidade e frustração e que deixem de acreditar em si próprios, abandonando a competição e deixando-se serem “vencidos” (DUBET, 2008).

Intrinsecamente ligado às questões do fracasso escolar (não conseguir atingir o objetivo final que é o sucesso escolar), existem dois efeitos que a escola não conseguiu neutralizar: a desigualdade cultural e a desigualdade social (Dubet, 2008). Muito presente, principalmente, em famílias cujas condições econômicas são desfavoráveis, a falta de um capital cultural faz toda diferença na vida escolar dos educandos. De acordo com Bourdieu (1998, p. 42) a “influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança...”.

Nesta perspectiva Bordieu (1998) afirma que,



> Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos,* (grifo do autor) sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e a instituição escolar (BOURDIEU, 1998, p. 41 e 42).

Dentro da mesma linha de pensamento, Dubet (2004) acrescenta:

> [...] quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido [...] (DUBET, 2004, p. 543).

Percebemos nos escritos de Bourdieu (1998) e Dubet (2004) que o sucesso escolar do aluno está relacionado, também ao grau de instrução da família, ou seja, quanto maior a formação dos pais, maiores serão as chances de sucesso acadêmico de seus filhos.

3. História e filosofia da educação dos surdos no Brasil

Os primeiros relatos sobre a educação dos Surdos no país datam do século XIX, mais precisamente no ano de 1857, quando foi inaugurada a primeira escola para Surdos, com o nome de Instituto Nacional de Surdos Mudos (HONORA e FRIZANCO, 2009, p 27), atualmente INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Para difundir a Língua de Sinais, D. Pedro II convidou o educador francês, Hernest Huet, para instruir os Surdos do Império.

Huet trouxe para o Brasil o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais (HONORA e FRIZANCO, 2009, p. 27) que, juntamente com os gestos usados pelos Surdos brasileiros, deram origem a LIBRAS. Segundo Ciccone,



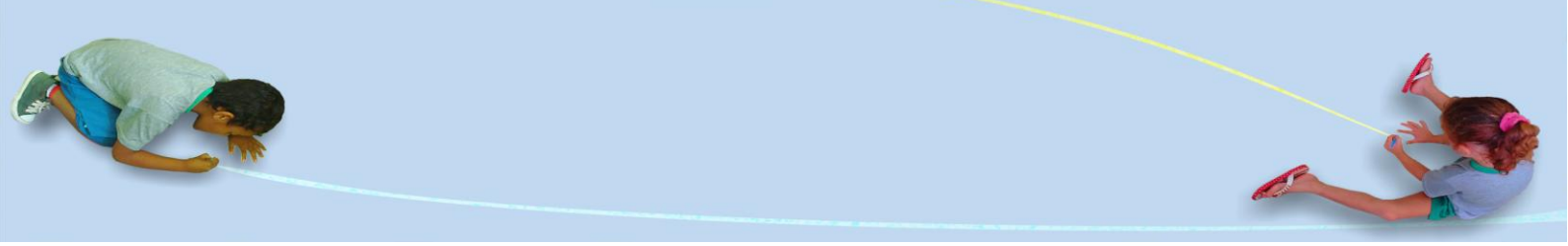
> Surdos brasileiros de várias regiões do país, que para lá se dirigiam em busca de ensino, foram educados por meio da linguagem escrita, do alfabeto digital e dos sinais. Assim, a língua de sinais e o alfabeto digital utilizado por Huet na educação do surdo, passaram a ser usados e conhecidos em todo o Brasil, uma vez que esses estudantes retornavam para suas cidades de origem e divulgavam. Neste sentido, Huet é considerado o introdutor da língua de sinais no Brasil: trouxe inicialmente, a língua de sinais francesa, que se mesclou com a língua de sinais utilizada pelos surdos brasileiros e acabou formando a Língua Brasileira de Sinais.(PEREIRA et al, 2011, p. 13).

Desde o princípio, o Instituto usava a Língua de Sinais, mas, a partir do início do século XX, passou a adotar o Oralismo em decorrência da preferência pelo uso da língua oral nas escolas, decretada pelo Congresso de Milão em 1880.

O Oralismo defende que a comunicação com e pelos surdos se dê exclusivamente pela fala, sendo os sinais e o alfabeto manual proibidos (PEREIRA et al, 2011, p.9) numa tentativa de “normalizar” o surdo através do treinamento auditivo e da fala. Essa abordagem era tão fortemente difundida entre os acadêmicos, que por quase 80 anos o INES a adotou como prática pedagógica.

Na década de 1970, com a visita da educadora de surdos, Ivete Vasconcelos, da Universidade Gallaudet, chega ao Brasil a filosofia da *comunicação total* (HONORA e FRIZANCO, 2009, p. 28) que é a abordagem que se utiliza de todos os meios disponíveis para alcançar a plena comunicação do / com o surdo. De acordo com Pereira,

> A comunicação total defende que os surdos tenham acesso à linguagem oral por meio da leitura orofacial, da amplificação, dos sinais e do alfabeto manual e que se expressem por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual.(PEREIRA, et al, 2011, p.11):



Acrescentamos ao conceito de Pereira o uso de imagens e objetos que visavam auxiliar ainda mais a comunicação entre o surdo e o ouvinte.

Com o avanço dos estudos de especialistas brasileiros interessados na educação de surdos, como por exemplo, a linguista Lucinda Ferreira Brito e a professora, Eulália Fernandes, outra filosofia passou a ser difundida: o *bilinguismo* (HONORA e FRIZANCO, 2009, p. 28). Esse ganha força quando o Movimento Surdo começa a lutar por seus direitos e reconhecimento de sua língua, a LIBRAS.

> O bilinguismo refere-se ao ensino de duas línguas para os surdos: a primeira, a língua de sinais, dá arcabouço para o aprendizado da segunda, a língua majoritária – preferencialmente na modalidade escrita (PEREIRA et al, 2011, p. 12).

Em outras palavras, essa abordagem propõe que os surdos sejam expostos primeiramente a sua língua natural (língua de sinais), para que então possam aprender a língua do país de origem na modalidade de escrita.

4. A educação dos surdos em Juiz de Fora

A educação dos surdos em Juiz de Fora é algo a ser sistematizado. Apresenta uma história de muita riqueza, de lutas e transformações que as pessoas envolvidas vivenciaram com muito empenho, dedicação, força de vontade e amor pelo que fazem.

Em razão de não encontrar documentos e registros sobre a educação de surdos, buscou-se a Secretaria de Educação (SE), do Município de Juiz de Fora, mais especificamente, a SAEDI (Supervisão de Atenção à Educação e Diversidade), representado pela Psicóloga Margareth Campos Moreira, para compreender o processo de educação dos surdos na cidade.

Segundo a Psicóloga Margareth, até o ano de 1998 a educação dos alunos com deficiência era realizada por instituições de educação especial. À época, a Escola Estadual Maria das Dores era referência nesta modalidade de

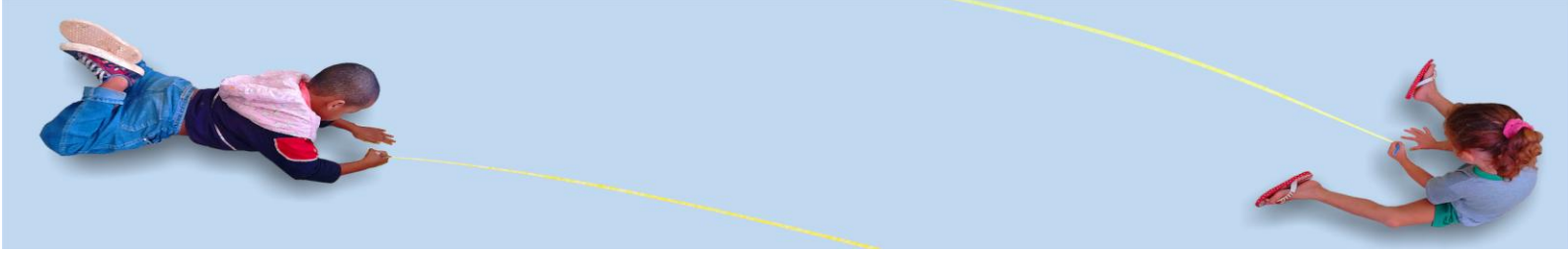


educação. A Escola Estadual Duque de Caxias possuía uma classe especial para surdos e existia uma ONG chamada FONEMA que atendia pessoas com deficiência auditiva. Até o final da década de 1990, os alunos surdos estudavam em escolas e/ou classes especiais, ficando assim segregados.

A partir de 1998, a SE inicia um processo de capacitação profissional para formar professores e intérpretes para atuarem com os alunos surdos nas escolas regulares. A Escola Municipal Cecília Meireles passa a ser considerada polo na educação de surdos em Juiz de Fora, permanecendo como tal até 2003. No início dos anos 2000, a SE criou os NEACE's (Núcleo Especializado de Atendimento a Criança Escolar). Esse núcleo passou a prestar atendimentos aos alunos surdos no contraturno, com o ensino da Língua de Sinais como Língua Materna (L1) e do Português como segunda língua (L2). De acordo com Margareth, teve início um período de formação profissional com a professora Luciana Oliveira, visando uma profissionalização do ensino de Libras nas escolas da rede municipal de ensino. Foi criada uma banca de proficiência em Libras pela SE, com intuito de avaliar os profissionais contratados para as funções de intérprete e professor de Libras.

No ano de 2010, a Prefeitura de Juiz de Fora contava com dois professores surdos em seu quadro de docentes. Quanto à admissão dos professores surdos, Margareth alertou para a importância desse profissional para a criança surda, principalmente, no tocante à aquisição da língua como L1. Naquele momento havia na rede municipal um grande número de alunos surdos e poucos profissionais intérpretes e professores de Libras, com formação adequada, assim muitas ações eram prejudicadas devido à carência desses profissionais. A professora Margareth relatou que a função do professor de Libras é difundir a Língua de Sinais no ambiente escolar; organizar e sinalizar a escola, a fim de que os surdos consigam se localizar e comunicar com todos os envolvidos no cotidiano escolar.

A partir de 2013, a Rede Municipal de Ensino recebeu uma quantidade significativa de professores surdos para o seu quadro de magistério, sendo atualmente onze professores. A Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) oficializou



nesse período uma parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para a realização de bancas de acesso para ingresso na rede municipal dos profissionais que atuarão como intérpretes e professores de Libras. No ano de 2012, a SE, em parceria com o NEACE SUL e a Escola Municipal Professor Oswaldo Veloso, iniciou a formalização de uma proposta bilíngue de educação para surdos. Concomitantemente, foi criado um curso de formação para todos profissionais que atuam como intérpretes e professores de Libras, com o objetivo de oferecer formação continuada a estes profissionais.

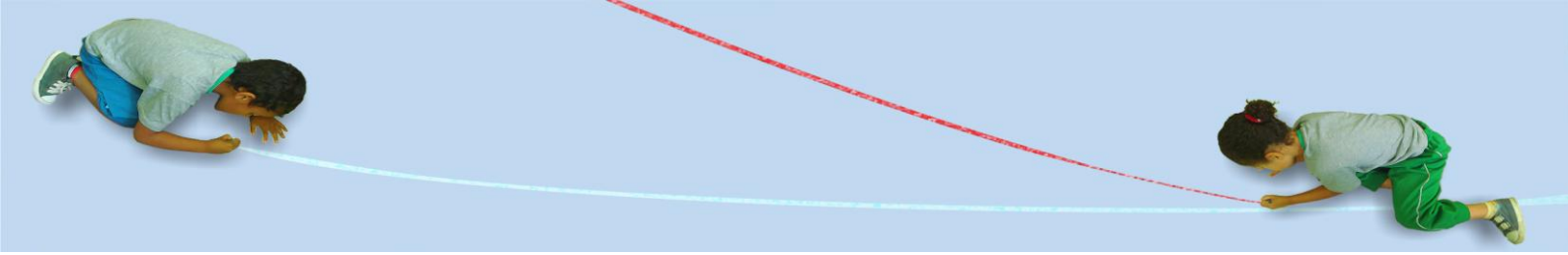
O número de surdos matriculados nas escolas regulares da PJF, em 2014, foi de aproximadamente 60 alunos. Conforme mencionado anteriormente, a SE conta com 11 profissionais surdos além de 12 intérpretes e 20 professores de Libras, mas a demanda é muito grande.

Segundo Margareth, a educação de surdos, atualmente, vive seu melhor momento, ou seja, todas as ações voltadas para uma educação de qualidade estão sendo desenvolvidas. “Sabemos que há muito para fazer, mas avançamos no sentido da qualidade”, disse Margareth.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebo que, em relação à educação de surdos, a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora (SE/SAEDI) procura atender a todas as especificidades que envolvem o processo educativo dos alunos. Ou seja, desde a contratação dos professores de Libras, para difundir e ensinar a língua de Sinais nas escolas que possuem alunos surdos matriculados; a contratação de intérpretes de Libras, para alunos surdos dos anos finais do Ensino Fundamental; a capacitação dos profissionais; o ensino de L1 e L2 no contra turno, realizado por profissionais (professores) surdos para L1 e ouvintes fluentes em Libras (L2); até a implantação da proposta bilíngue (Libras – Português) de ensino na Rede Municipal.

É possível perceber que, mesmo com todas as barreiras impostas pelo cotidiano escolar e social aos envolvidos neste processo de tornar a educação



dos surdos mais equânime, a SE/SAEDI procura oferecer condições para que os alunos surdos possam estar em igualdade com a maioria ouvinte dentro e fora das escolas, com o objetivo de que as relações sejam sempre de igualdade e nunca de submissão e opressão como foi durante toda a história de educação destes sujeitos. Há um esforço de todos os profissionais envolvidos na educação de surdos para que esta escola seja uma "Escola Justa".

REFERÊNCIAS:

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil**: Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei de Libras. **Lei 10.436/02**: Brasília, DF: Senado, 2002.

BRASIL. **Decreto 5.626/05**: Brasília, DF: Senado, 2005.

CRUZ, C. R.; QUADROS. R.M. **Língua de Sinais: Instrumento de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** In: Cadernos de Pesquisa. n 123, v 34. p.539 – 555. set/dez: 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 06 jan.2013.

_____. **O que é uma Escola Justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GESSER, A. **LIBRAS?** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HONORA, M. e FRIZANCO, M.L.E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. **O Bilinguismo como Proposta Educacional para Crianças Surdas.** In. IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro SulBrasileiro de Psicopedagogia. 2009. Curitiba. p.7.



LODI, A. C. B. et. al. **Letramento e Surdez:** um olhar sobre as peculiaridades dentro do contexto educacional. In: _____. (Org.) Letramento e minorias. 3ª ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009. p. 35-46.

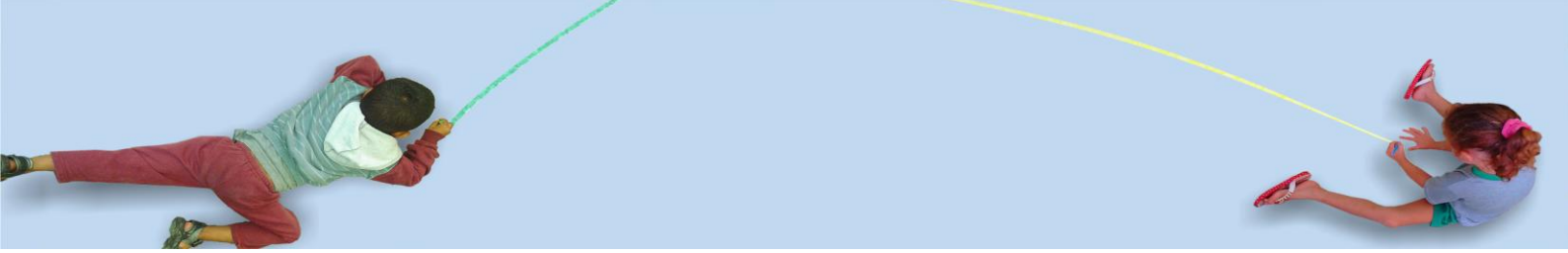
ONU. **Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em.../a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 04 jan. de 2013.

PEREIRA, M. C. da C (Org.) **LIBRAS**. Conhecimentos além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R. M. **A escola que os Surdos Querem e a Escola que o Sistema "Permite" Criar**: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In. XXVIII Reunião Anual da ANPED, 2005. Caxambu 19p.

RODRIGUES, C. H. **Da Margem ao Centro:** Preparando um novo campo de debate e reflexão. Revista da Federação Nacional de Educação de Surdos - Feneis. n.42. Dez. – Fev. 2011. p. 30-34.

VELOSO e MAIA, v. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba, PR, Editora Mão Sinais, 2011.



UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O DESENHO INFANTIL

Helena da Costa Oliveira[1]

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar a evolução histórica do desenho infantil desde o século XIX até a escola contemporânea, século XXI, buscando refletir sobre a importância dos desenhos infantis enquanto linguagem e forma de expressão e comunicação. Nesse estudo apresentam-se as concepções de diversos autores que, em diferentes contextos históricos, estudaram os desenhos das crianças, categorizando-os em fases ou etapas. A escola contemporânea propõe que ultrapassemos a visão de etapas, para analisarmos essa expressão da criança como forma de apreender a natureza cultural dessa atividade humana e simbólica, que irá contribuir de maneira significativa para que as crianças representem a sua percepção de mundo e a sua trajetória pelo imaginário, sendo uma atividade que engloba o conjunto de suas necessidades e potencialidades. Cita-se também o que a legislação prevê sobre as experiências diversas que deverão ser oportunizadas às crianças, e ainda, enfatiza-se a necessidade da intencionalidade pedagógica do (a) professor (a) ao se propor o desenho infantil, refletindo também sobre a diversidade de materiais e a importância de se registrar a evolução da criança ao desenhar.

PALAVRAS – CHAVE: Desenho Infantil. Criança. Linguagem. Expressão. Comunicação.

[1] Mestre em Educação e- mail : helenadacostaoliveiralvr@gmail.com



INTRODUÇÃO

É preciso descondicionar o olhar e ver com os olhos livres.
Guimarães Rosa

O desenho é uma das primeiras formas de expressão usadas pela criança para se comunicar com o mundo e uma das linguagens mais utilizadas por elas, ao longo de sua trajetória na escola ou fora dela. As crianças ao desenharem, expressam movimentos ao fazer traços aleatórios, originando as linhas curvas, retas, sinuosas, que podem imprimir gestos sem intenção de representar algo, mas pelo prazer de fazer marcas no papel. Ao vivenciarem a experiência do desenhar brincando, a criança descobre novos prazeres e desafios envolvendo-se em um intenso processo de criação e imaginação. Brincam e se divertem com as linhas, registrando "suas marcas" nas diferentes superfícies e suportes (papéis diversos, muros, paredes, azulejos, etc.) e descobrem formas de se criar limites, sejam eles reais ou imaginários, reinventando os espaços, assim como, novas formas de se relacionar com o mundo.

Refletindo sobre o que é suporte, em Arribas (2004) encontramos que:

> O plano suporte passa a ser o plano gráfico quando é possível deixar uma marca nele, por exemplo, os caminhos resultantes do arrastar-se, desenhar, com a mão ou com algum objeto, na areia, na serragem, na farinha; a observação espontânea e sugerida das diferentes formas que adquirem os rastros conforme os tenham realizado e as qualidades do suporte (camada mais ou menos grossa, areia seca ou umedecida). O plano suporte, considerado como plano gráfico, tem outras qualidades relativas à localização, tamanho, forma e textura. (ARRIBAS, 2004, p.213).

A expressão com a linguagem do desenho envolve a imaginação e o processo de criação. A interação com o próprio corpo e a diversidade de materiais, permite novas experiências e a vivência de novos desafios. À



medida que crescem, os desenhos das crianças tornam-se mais complexos, passam por transformações e mudanças significativas na maneira de se expressar e, ao mesmo tempo, impulsionam seu desenvolvimento cognitivo e expressivo. No início, o que se vê é um emaranhado de linhas, traços leves, pontos e círculos sobrepostos e ao longo do tempo, o traçado das linhas apresenta variações e transformam-se em figuras humanas, casas, árvores, animais, flores, carros, etc.

É fundamental que ao propor atividades de desenho para as crianças, tenha-se clareza na intencionalidade pedagógica, considerando que o desenho é um processo relacionado ao fazer artístico, à apreciação e sensibilidade estética, à construção de narrativas e que as crianças devem ser estimuladas a refletirem e se apropriarem dos conhecimentos sobre a arte.

CONCEPÇÕES DO DESENHO INFANTIL

Quando eu tinha 15 anos, sabia desenhar como Rafael,
mas precisei de uma vida inteira para aprender a desenhar como as crianças.
Picasso

Desde o século XIX, duas escolas se alternaram com concepções diferenciadas sobre o desenho infantil: a tradicional e a renovada.

Na escola tradicional, acreditava-se que por não saber desenhar, as crianças precisavam treinar habilidades e copiar modelos para se chegar ao referencial de imagens de figuras mais próximas dos traços dos adultos. Desse pensamento originaram-se as práticas escolares que ofereciam às crianças atividades com figuras para colorir (ex.: pato, gato, flores, etc.) e, até mesmo, o uso de imagens de bichos e objetos para motivar o ensino de números e letras. Essas propostas demonstraram o ponto de vista do adulto sobre a aprendizagem e não levaram em conta o saber da criança, por isso a importância de mudanças de práticas escolares no que se refere às atividades com modelos prontos e desenhos estereotipados.




Na escola renovada, privilegiava-se a espontaneidade, acreditando-se que bastava deixar as crianças desenharem o que vem de “dentro”. Nessa concepção, cada criança podia desenhar o que quisesse “do seu jeito”, abrindo-se espaço para o desenho livre e reduzindo-se os desenhos mimeografados que impediam a expressão e o potencial criador das crianças. Essa visão mostrou-se incompleta, pois muitas crianças paravam de produzir por falta de intervenção de um adulto.

Ana Mae Barbosa (2003) afirma que:

> [...] a chamada livre expressão e o espontaneísmo apenas não bastam, porque o mundo de hoje e a arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. Não é aceitável hoje confundir improvisação com criatividade. (BARBOSA, 2003, p.14).

Segundo Mèredieu (1994), o interesse pelos desenhos infantis enquanto objeto de estudo, iniciou-se no fim do século XIX, pois anterior a esse período, o acesso ao papel e ao lápis eram muito restritos, devido ao alto custo para adquiri-los e as crianças usavam gravetos ou pedaços de carvão para imprimir suas “marcas” e desenhavam no chão e nas paredes.

Alguns autores, como Luquet (1969), apresentam em seus estudos, as fases vivenciadas pelas crianças no desenvolvimento do desenho. Segundo esse autor, as fases são assim classificadas: realismo fortuito, a criança faz marcas no papel, sem a intenção de produzir imagens ou representar algo, descarregando energia, sem preocupação em coordenar movimentos. Às vezes, ao desenhar algo que se assemelha a um objeto real, o adulto imprime um significado aos seus traços. Começa a nomear os seus desenhos, mas costuma, a cada momento, dar um nome diferente ao que produziu;

Mèridieu(1994) questionou essa categorização, dizendo que reflete uma visão reducionista, pois considera que o desenho da criança só poderá ser compreendido pelo “olhar” do adulto.

No realismo gorado diz que a criança tem a intenção de desenhar com determinados aspectos, mas ainda não consegue fazê-lo a contento, não



conseguindo estabelecer relações entre as partes e o todo. Exagera as dimensões, o desenho é sem proporção e incompatível com o real; no realismo intelectual o desenho da criança já possui todos os elementos reais do objeto, mas ela desenha o que lembra do objeto original e não o que vê. Surge a transparência, por exemplo: móveis aparecem dentro de uma casa, faz os dois olhos de uma pessoa que está de perfil; as roupas aparecem por cima dos traços do corpo de uma figura humana; no realismo visual, desenha o que vê, da forma como vê, utilizando-se da perspectiva. Nessa fase o desenho já apresenta a forma real dos objetos.

Assim como Luquet, Ferraz (1969) estudou o desenho infantil como forma de expressão e o analisou sob a perspectiva piagetiana, identificando cinco fases para os desenhos das crianças: garatujas simples, garatujas com significação premeditada, garatujas imitativas, desenho modelado e fase artística.

Na fase das garatujas simples, a criança risca o papel sem nenhuma intenção de representar algo; nas garatujas com significação premeditada, a criança já pretende representar alguém ou algum objeto, mas os desenhos são identificados pelo adulto se a criança os explicar e nas garatujas imitativas, a criança desenha os objetos não de forma semelhante aos objetos reais, mas, sim, da forma como os imagina. Na quarta fase surge o que se chama de desenho modelado, onde surgem desenhos com proporções exageradas, cabelos arrepiados, dedos estrelados, etc. Na fase artística, os desenhos tendem a apresentar proporções harmônicas, além de possuírem diversos recursos que possibilitam sua apreciação, muitas vezes considerados como verdadeiras obras de arte.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI):



> Na garatuja, a criança tem como hipótese que o desenho é simplesmente uma ação sobre uma superfície, e ela sente prazer ao constatar os efeitos visuais que essa ação produziu. A percepção de que os gestos gradativamente, produzem marcas e representações mais organizadas permite à criança o reconhecimento dos seus registros. (BRASIL, 1988, p.92).

Lowenfeld e Brittain (1977) acreditavam em estágios que são reflexos do amadurecimento intelectual e emocional das crianças. Esses estágios são bem uniformes entre crianças do mundo todo. Algumas diferenças podem ocorrer devido aos fatores do meio em que a criança vive ou ao desenvolvimento de habilidades específicas. O primeiro é a garatuja em que as crianças produzem movimentos circulares, observando os traçados referentes aos seus gestos e, progressivamente coordenam movimento e olhar; a seguir, começam a desenhar bolinhas e círculos, imprimindo diferentes movimentos espaciais (dentro, fora, em cima, embaixo), dando origem a longos filamentos, que irão compor as primeiras figuras humanas. Nesse estágio pré-esquemático, as crianças desenham o que sabem das coisas e não o que veem na realidade (casas e árvores podem estar voando e a figura representando o adulto, pode ser menor que a criança). Entre este estágio e o seguinte, algumas crianças usam aglomerados de formas redondas ou angulosas, preenchendo toda a superfície de papel e por último, o esquema, que apresentam desenhos mais realistas, com linha de base (solo) e linha delimitando o espaço do céu (parte superior). As figuras mostram-se proporcionais e coerentes com a realidade e noção espacial.

No que se refere à representação visual da figura humana e ao fato da criança não a desenhar completa, não significa que ela desconheça o esquema corporal e sim, não ter uma intenção de representar a realidade. Arribas (2004) afirma que:



> As primeiras tentativas de representação da figura humana sucedem-se de forma imediata e paralela, em muitos casos, aos grafismos independentes, cuja representação visual não tem intenção realista, mas respondem a uma mudança de conceito no pensamento da criança e Lowenfeld chama isso de "a passagem do pensamento cinestésico ao imaginativo."
> O processo e a forma de representação gráfica não implicam que a criança desconheça as partes fundamentais de seu corpo, mas simplesmente que, quando emprega signos gráficos,baseia-se na forma redonda ou oval recentemente assumida, à qual acrescenta seu código de signos para diferenciá-las das outras que realiza (ARRIBAS 2004, p.216)

Nas opiniões de Lowenfeld e Brittain (1977), há necessidade de um amadurecimento da criança, principalmente nas áreas neuromotora, sócio-afetiva e cognitiva, numa visão maturacionista e enfatiza também que as crianças devem percorrer todas as etapas até alcançarem o desenho figurativo.

Nessa perspectiva, prioriza- se os processos de realização dos trabalhos e não o produto final, considerando que o (a) professor (a) deve conhecer e respeitar as etapas evolutivas do desenho infantil.

No entanto há outras formas de analisar os desenhos das crianças, que não é por meio de classificação de acordo com fases de desenvolvimento.

A perspectiva histórico-cultural permite criticar e superar as concepções maturacionais a respeito do grafismo, porque possibilita ver o desenho como um signo empregado pelo homem e constituído a partir das interações sociais.

Vigotski (1987;2007) dividiu em quatro etapas o desenvolvimento do desenho infantil. Na primeira, os objetos são desenhados sem apresentarem fidelidade com o mundo real (desenhos de raio X ou transparência); depois, as formas são mais próximas do real; a seguir, a representação torna-se mais aproximada do real, embora a proporção ao desenhar os objetos seja ainda irregular e na representação propriamente dita, o desenho apresenta mais detalhes, apesar de menores, pois já se percebe um refinamento do desenho devido ao desenvolvimento da coordenação motora.

Apesar de Vigotski não romper com a visão de etapas, em seus estudos, não faz referência aos estágios iniciais do desenho, aqueles que não



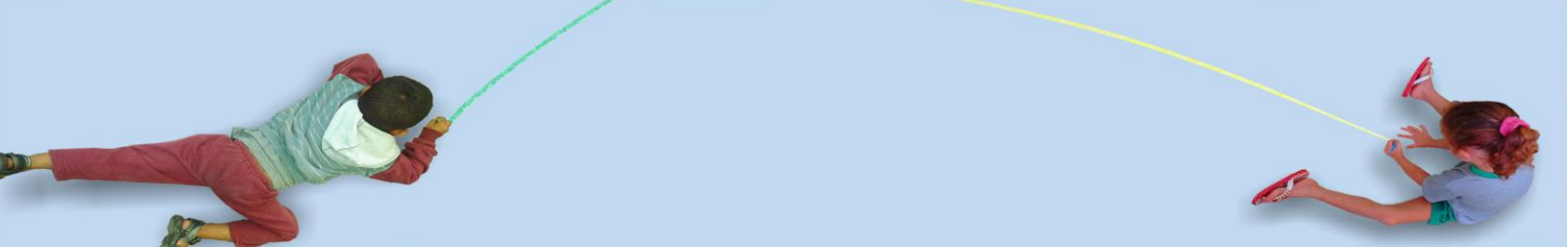
apresentam traços não icônicos e também, não se prende ao estudo evolutivo do grafismo e sim, a explorar o desenho como atividade mental e simbólica, constituída pela linguagem reveladora de uma realidade conceitualizada pela criança. O desenho não é uma realidade em si, mas outra realidade criada pela criança, atravessada pelo conhecimento, pela imaginação e pela figuração, isso quer dizer que mesmo usando as referências que se encontra na realidade, a criança inventa formas e ações imaginárias, por meio de um jogo de faz de conta que incorpora elementos e significados ficcionais, distintos da lógica da realidade.

A arte na contemporaneidade: mudança conceitual

Na escola contemporânea, numa mudança de conceito no que se refere à arte, privilegia-se a reflexão e a recriação, defendendo que não se deve descartar o processo interno de cada um, mas é essencial aliar a subjetividade à cultura. Nessa visão, garante-se à criança o espaço para aprender sobre o desenho e a liberdade de escolha do que fazer, numa ampliação de conceito do que é a arte visual, além de telas e desenhos no papel e também, na forma de apresentar os artistas, explorando a imagem, formas, cores e oportunizando informações relevantes sobre o autor das obras.

O modelo contemporâneo propõe que o melhor é instigar a criar partindo do conhecimento do mundo da “arte” e da cultura visual. Os especialistas chamam de “desenho cultivado”, expressão criada por Rosa Iavelberg, em 1993. Segundo a autora, é preciso oferecer elementos culturais de modo que o acesso a clássicos da história da arte universal, à cultura visual e às diferentes técnicas e materiais, possibilite que todos se expressem com mais “saber desenhista”.

Segundo pesquisas atuais (Borba e outros, 2008), a visão da criança como sujeito ator e produtor de cultura demanda que ultrapassemos as visões de etapa, de modo a apreendermos a natureza cultural dessa atividade humana e simbólica. Importante ver o desenho, mais do que uma sucessão de



fases, mas como uma forma de expressão e comunicação que contribui significativamente para apreensão do mundo pela criança. Para compreender o desenho a partir desta perspectiva, é necessário acompanhar o seu processo de produção. O ato de desenhar impulsiona outras manifestações que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu art.9º, orientam para que sejam favorecidas experiências de imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão.

No que se refere ao papel do (a) professor (a), Salles e Faria (2012, p.148) afirmam que:

> A intencionalidade pedagógica e a postura do (a) professor (a), em relação aos processos de apreciação, produção artística e apropriação de conhecimentos sobre a arte visual e plástica para as crianças, cumprem papel importante nas formas como as crianças vão se expressar por meio dessa linguagem.

Para que a proposta do desenho na educação infantil seja significativa para as crianças, é fundamental planejar uma sequência de atividades que irão desafiá-las a vivenciarem a experiência da linguagem do desenho.

Ao considerar a importância do planejamento na atividade do desenho, a organização de tempos, espaços e materiais para as atividades, tem como objetivo a intencionalidade do (a) professor (a) e a iniciativa das crianças. É importante oferecer às crianças materiais diversos, tais como: o lápis de cera, que é considerado ideal para os primeiros “rabiscos”; o giz que irá exigir alguma habilidade para a sua utilização, pois é leve e quebra-se com facilidade; marcadores de texto, considerados ideais para os traços e contornos, por permitir controlar a pressão muscular, desenvolver a coordenação motora e exercitar o sentido de responsabilidade,



pois é difícil apagá-lo; o colorir permite exercer distintas pressões do traço, a criação de novos efeitos e tonalidades de cores;

Quanto mais variados os tamanhos, formatos, cores, textura e tipos de suportes oferecidos às crianças, como: papel craft, sulfite, panos, papéis, cartolinas, areia, chão, parede, quadro, pincéis, jornais, lixa, papel canson,etc., considerados bidimensionais(quase sempre retangulares) ou os tridimensionais(rolos de papel higiênico, caixas e embalagens variadas,etc.), mais ricas, expressivas e autorais serão suas produções artísticas.

Ao propor a atividade do desenho, alguns fatores primordiais precisam ser considerados, tais como: a diversidade de materiais, de suportes, a exploração e a pesquisa das diversas linhas para a construção de desenhos fora do papel, bem como a observação da presença das linhas na arquitetura e entorno da escola, pegadas, rastros, sombras; a exploração das diferentes cores, como se dá o reconhecimento e a valorização dos desenhos das crianças, inclusive as garatujas. A escola deve oportunizar as crianças um conjunto amplo de experiências que favoreçam a aprendizagem e a capacidade de criar, articulando percepção, imaginação, conhecimento e fazer artístico , individual ou em grupo.

O estímulo dado à criança para desenhar a partir de seus interesses, desejos e imaginação, favorece o desenvolvimento da percepção, emoção e inteligência. Ao oferecer à criança o acesso as diferentes culturas e as inúmeras possibilidades de representação da arte, amplia-se seu repertório de imagens e o seu conhecimento, tornando-a mais autônoma e crítica.

Deheinzelin (1994; p.87) diz que “a intervenção pedagógica do professor consiste em registrar sempre suas observações e avaliações, para que, baseado nelas, possa planejar o que vai propor como atividades às crianças”.



O registro faz parte do planejamento e da prática educativa e exige do (a) professor (a) um olhar observador do cotidiano e das ações das crianças ao realizarem as atividades. Considerando esse olhar reflexivo, é importante estar atento às técnicas preferidas pelas crianças: ao desenhar livremente, gosta mais de ilustrar, complementar ou enfeitar; se demonstra imaginação, iniciativa e satisfação ao realizar suas produções ou se o faz por obrigação. Outro ponto importante a ser observado é se faz comparações estéticas (isso é mais bonito do que aquilo) e ao realizar suas produções ocupa todo o espaço gráfico; cria cores ou respeita as cores reais; reproduz formas sem modelo; coloca muito detalhes ao representar seus desenhos, define previamente o seu desenho e comenta o que vai fazer,etc.

O desenho como linguagem é instrumento de conhecimento, meio de comunicação e expressão, constituindo para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de “um olhar reflexivo sobre o desenho infantil” é provocar uma reflexão sobre o fazer artístico nas escolas, atribuindo ao desenho o seu devido valor, reconhecendo-o como uma linguagem e considerando-o um meio de comunicação entre a criança e o seu mundo exterior.

O desenho provoca encantamento desde os primeiros rabiscos e é importante oferecer à criança estímulo e incentivo para que ela se expresse, extrapolando os limites do papel, lápis e giz. Para que a criança amplie o repertório em suas produções, superando formas estereotipadas, é fundamental aprimorar o seu olhar, despertando-a para observar o entorno e possibilitar a ela o contato com diferentes experiências artísticas, contemplar reproduções de obras de arte, oportunizar visitas a museus, contato com artistas regionais, pois quanto mais oportunidade a criança tem de conviver



com a arte e ter olhos atentos ao cotidiano, ela irá trazer o vivido para seus desenhos.

Com a diversidade de estímulos, ampliam-se as ideias na cabeça, a criança se apropria de novas imagens e desperta o olhar, passando a ver e pensar o mundo com novos enfoques.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Conhecimento de Mundo. V.3, Brasília:MEC/SEF,1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Resolução nº 5/ 2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, Brasília: CNE- CEB – 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____ **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BORBA, A. **As Culturas da Infância no Contexto da Educação Infantil**. In. VASCONCELLOS. T.(Org.). **Reflexões sobre Infância e Cultura**. Niterói: Ed. UFF, 2008.

DEHEINZELIN, Monique. **A fome com a vontade de comer: uma proposta curricular de Educação Infantil**.Petrópolis, Vozes, 1994.

FARIA, Vitória; SALLES Fátima.**Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. São Paulo: Ática, 2012.

FERRAZ, João de Souza. **Noções de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1969.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**. São Paulo: Artmed, 1997.

_____**O Desenho Cultivado da Criança: Práticas e Formação de Educadores**. São Paulo: Editora Zouk,

LEEIXÁ ARRIBAS, Teresa. **Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

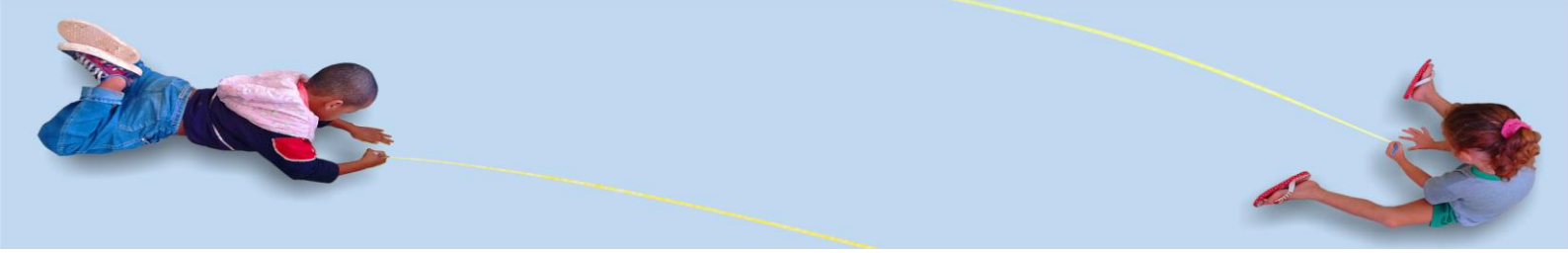
LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____; Brittain, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
MÈRIDIEU, Florence. **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix, 1994.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



RELATOS DE EXPERIÊNCIA



PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA: DIÁLOGOS ENTRE AS CRIANÇAS E A LITERATURA

Ana Maria Moraes Scheffer[1]
Denise Mendonça Barbosa[2]

RESUMO

Este texto apresenta o relato de uma prática de leitura literária desenvolvida nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora, através do projeto intitulado C*rianças dialogam com o texto literário.* O objetivo foi promover o diálogo entre os alunos e a literatura, a produção de textos e ilustrações a partir dos contos de fadas, com vistas à formação do leitor literário.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária. Literatura. Letramento literário.

INTRODUÇÃO

> *O livro na minha estante não me conhece até que eu o abra, e, no entanto, tenho a certeza de que ele se dirige a mim - a mim e a cada leitor – pelo nome; está à espera de nossos comentários e opiniões.*
>
> Alberto Manguel

As palavras trazidas, nessa epígrafe, revelam uma realidade presente em muitas escolas onde os livros que constituem o acervo das bibliotecas escolares e das bibliotecas das salas de aula, mais conhecidas por Cantinhos de Leitura, querem ser explorados pelos professores e alunos para que seja

[1]Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação - UFJF
[2] Professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora



estabelecida uma relação entre texto e leitor. Nesse momento, entra em cena o papel do professor como o mediador que criará condições para que o leitor se coloque em interação com o texto e, assim, sejam produzidos novos sentidos que podem ser expressos através de opiniões e comentários. Dessa forma, podemos considerar que dentre os vários espaços que compõem a escola, a sala de aula e a biblioteca se apresentam como importantes instâncias de divulgação da cultura escrita e da leitura literária. Assim, a tarefa de formar leitores deixa de ficar centrada apenas nos professores que atuam nas salas de aula, mas passa a ser uma ação compartilhada com os educadores que exercem suas atividades nas bibliotecas escolares e em outras funções, para que os alunos possam ampliar seus vínculos com a literatura. O trabalho docente desenvolvido nesses espaços precisa estar integrado para que sejam desenvolvidas propostas pedagógicas que têm em vista a formação do leitor. Nesse sentido, o reconhecimento da importância da biblioteca como espaço de aprendizagem e, portanto, parte do processo de ensino e aprendizagem, tanto por professores e alunos, levará à percepção de que todos podem aprender na e com a biblioteca (Campello, 2010).

No Brasil, algumas iniciativas vêm acontecendo no sentido de contribuir para que a escola cumpra a sua tarefa de formar leitores. Tomemos como exemplo a política adotada pelo governo federal de distribuição de acervos literários para a constituição de bibliotecas escolares através do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Esse programa tem permitido que os alunos tenham acesso e se aproximem cada vez mais do universo literário, além de ampliar as iniciativas de dinamização do acervo e de promoção da leitura literária nas escolas públicas brasileiras. Todavia, para que isso ocorra não é suficiente apenas a distribuição dos livros. Como menciona Soares (2006), é necessário que o professor realize uma mediação adequada de leitura literária que privilegie o texto no seu suporte original, ou seja, o livro, respeitando a obra na sua totalidade, sem recorrer a fragmentos, e que não transforme o que é literário em pedagógico com o excesso de didatismo. Dessa forma, o aprendizado literário poderá ser construído através do contato e

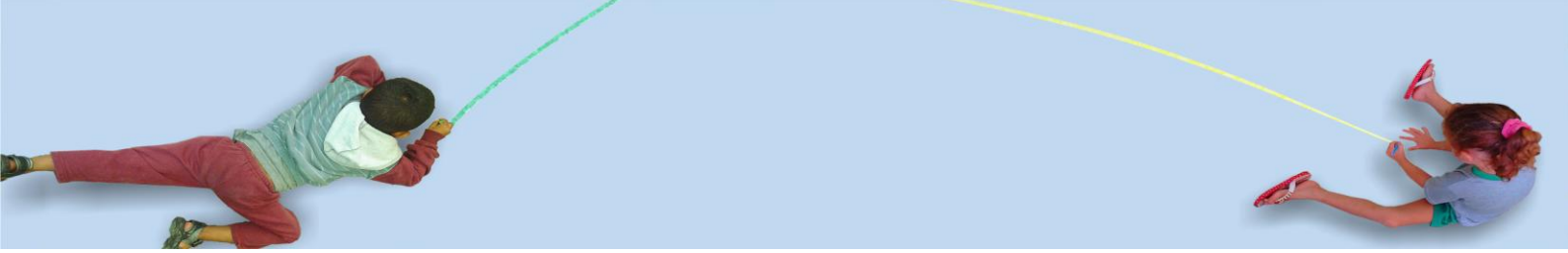


acesso ao livro e, sobretudo pela participação em práticas de leitura literária que promovam uma formação de leitor que torne permanente o seu interesse pela leitura.

Este trabalho vem, portanto, discorrer acerca de uma experiência de prática de leitura literária realizada com o objetivo de proporcionar aos alunos o contato com a literatura, buscando despertar o gosto pela leitura de textos literários e contribuir para o desenvolvimento do letramento literário através de mediações escolares de leitura que visam atendê-los no seu processo de formação de leitores. Com esse objetivo, focalizamos o projeto *Crianças dialogam com o texto literário* que foi desenvolvido nas turmas de 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, trazendo algumas possibilidades de efetivação da leitura literária nos espaços da biblioteca e da sala de aula. Nossa intenção é compartilhar essa experiência de leitura literária, desenvolvida junto aos alunos, como uma entre as muitas outras possibilidades de realização de práticas leitoras que conduzem os alunos a dialogarem com a literatura.

Importa-nos ressaltar que a prática de leitura literária, aqui abordada, está alicerçada em uma compreensão de leitura como prática cultural integrante do processo de formação do indivíduo a qual traz novas formas de interação. Sendo assim concebida, a leitura literária traz a possibilidade de experimentarmos realidades diferentes e vivermos em culturas diversas, além de nos despertar sentimentos que engendram novas formas de pensar, de estar e de ser no mundo. Por abrir a possibilidade de dar sentido ao que vivemos e de podermos compreender o mundo através das palavras, que consideramos que a literatura precisa ter o seu lugar realçado nas escolas.

Como caminho para partilhar a experiência vivida por nós professoras e pelos alunos das turmas participantes do projeto já citado, buscamos organizar esse texto a partir de um entrecruzamento entre a prática e a teoria, trazendo a experiência de leitura literária realizada e as reflexões teóricas que a fundamenta. No primeiro momento, apresentamos os fundamentos teóricos acerca da leitura literária e do letramento literário que sustenta a nossa prática. No segundo, apresentamos o relato das práticas desenvolvidas na sala de aula



e na biblioteca através de um trabalho integrado entre os professores que atuam nesses diferentes espaços de aprendizagem da escola. Para finalizar, tecemos algumas considerações sobre o trabalho desenvolvido.

Literatura e letramento literário no espaço escolar

A literatura representa uma prática social de leitura e de escrita presente no interior das escolas, ainda que não esteja reduzida à instituição escolar. Sendo parte constitutiva de um conjunto maior, é necessário que se trabalhe também com um conceito mais amplo – o letramento – entendido como sendo "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita" (Soares, 2000, p.47). Por ser uma prática social, o "letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais" (p. 72). Isso evidencia que o texto literário se aproxima dos demais textos, estabelecendo relações com os outros usos sociais da leitura e da escrita.

Para ampliar a discussão sobre o letramento, trazemos os trabalhos de Paulino (2004a, 2008) que destacam que em função da heterogeneidade de práticas de leitura com seus variados objetivos, formas, objetos, contextos e suportes temos o emprego do termo letramento no plural: letramentos. Tal fato explicita a complexidade de processos sociais e discursivos envolvidos no processo de ler e escrever. Dentre os vários tipos de letramentos, vamos encontrar o letramento literário. Essa nova expressão faz com que haja distinção entre o letramento funcional e o letramento literário. O letramento funcional se relaciona às práticas cotidianas de leitura e escrita de textos informativos e instrucionais, enquanto o letramento literário envolve textos com poemas, contos, romances, entre outros gêneros literários que são apresentados em suportes diferentes. Como o letramento literário está inserido dentro de um contexto mais amplo de letramento e possui, enquanto prática de leitura, um modo específico de se desenvolver na sociedade, torna-se



necessário considerar as especificidades da leitura literária. Assim sendo, Soares (2006) assinala alguns objetivos específicos da leitura do texto literário, considerando as implicações que lhe são próprias:

> Os objetivos de leitura e estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias à formação de um bom leitor de literatura: análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto de vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o estudo daquilo que é textual e que é literário (SOARES, 2006, p.43)

Por estar o letramento literário em interface com as outras formas de letramento, o trabalho com a leitura literária tomará outras dimensões dentro do contexto escolar e fora dele, pois formar um leitor literário significa formar um leitor que saiba escolher suas leituras a partir de seus interesses e desejos, que sabe utilizar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, que participe do pacto ficcional, situando o texto ao seu contexto de produção, reconhecendo as marcas de intertextualidade e interdiscursividade (PAULINO, 2004 b).

Conhecer a história de leitor dos alunos que está sendo escrita dentro ou fora da escola pode reforçar as motivações para que o desenvolvimento do letramento literário, no âmbito escolar, propicie uma experimentação estética que ultrapasse os usos mais pragmáticos da leitura e da escrita e se configure como um aspecto importante no processo de formação do leitor literário. Além disso, essa experimentação precisa ser vista dentro de uma perspectiva social e cultural mais ampla, ou seja, inicia-se a partir das vivências cotidianas dos alunos, passa pela escola e outras instâncias sociais para, em seguida, retornar à vida cotidiana e assim realizar efetivamente o letramento literário. Dentro dessa abrangência do letramento, por isso letramentos, que o texto literário deverá ser focalizado.



Segundo Cosson (2014), mais que uma forma diferenciada de uso da escrita, o letramento literário é, assim, uma instância fundamental de qualquer processo de letramento porque é por meio dele que construímos o nosso ser na escrita. Se o letramento literário é tão importante para a nossa inserção no mundo da escrita, ele não pode deixar de estar na escola e, uma vez estando, precisa ser escolarizado adequadamente. De acordo com esse autor, o letramento literário não pode deixar de fazer parte do processo de letramento, em geral, empreendido pela escola, mas é necessário manter os seus princípios para que funcione como tal. Princípios, estes, que podem ser ameaçados não só pela forma como a escola, hoje, está organizada com seus tempos e currículos como também pela tradição de escolarização da literatura atrelada a essa organização.

Partindo das reflexões que até aqui foram apresentadas, vale perguntar: O que é a literatura? É possível construir uma definição que possa expressar os vários sentidos dessa palavra? Pacheco (2008) afirma que definir o termo literatura não é tarefa fácil, porque não é algo estático, mas através de suas especificações pode-se dizer que:

> Literatura é acima de tudo, arte; pertence à esfera da estética. Arte e estética são termos polissêmicos, não se prestam a definições fechadas e conclusivas. A estética antes de ser uma apologia ao belo, às formas perfeitas, a um estado de pura inspiração para a sua execução, antes de tudo isso, estética está associada aos sentidos, à percepção através dos sentidos. [E conclui:] A arte, então, muito mais que uma atitude contemplativa, provoca fruição estética em que não só o belo e o prazer tranquilo e sereno têm o seu lugar, mas, também, o incômodo e o desconforto oriundos de uma experiência impactante, engendrando processos internos extremamente salutares e catárticos, que possibilitam a elaboração e reelaboração do sujeito, de sua subjetividade e da realidade em que se encontra. (PACHECO 2008, p.211-212)

O texto literário por se tratar de um texto artístico não trabalha com o explícito, ao contrário, os personagens, objetos e espaços aparecem de forma



inacabada, possibilitando que o leitor os complete, faça inferências, acione os seus conhecimentos prévios, participando, assim, da constituição da história lida/contada. Além disso, a literatura estabelece com as crianças uma interação específica: a possibilidade de inserir sua subjetividade no texto, pois nele encontramos um espaço privilegiado de construção do que somos.

Lajolo (2002, p. 106) a esse respeito completa dizendo:

> É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apropriar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Afinal, é preciso gostar de ler textos literários, seja por fruição, para conhecer e brincar com as histórias, para interagir, para alimentar a imaginação, para desenvolver a criatividade e o posicionamento crítico frente aos acontecimentos da vida. É preciso nos encantar para encantarmos as crianças, a fim de construir uma relação reflexiva e afetiva entre os alunos e os livros.

A experiência de leitura literária no contexto escolar

A Escola Municipal João Guimarães Rosa localiza-se no bairro Cruzeiro de Santo Antônio, região oeste da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Atende, atualmente, 172 alunos da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. As crianças envolvidas, neste trabalho, formavam uma turma bisseriada constituída de 13 crianças do 2º ano e 8 do 3º ano. Vale esclarecer que a maior parte dos alunos reside numa área rural do nosso município e é oriunda de classe social menos privilegiada social e culturalmente. O acesso à leitura e à escrita se dá de forma mais efetiva no espaço escolar. Daí a



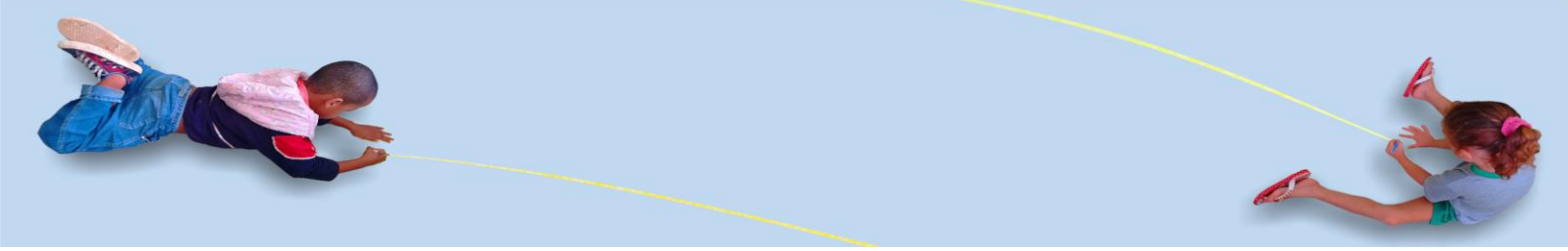
relevância de se desenvolver, nesse contexto, um trabalho que vise ampliar o contato dos alunos com a cultura escrita e que promova a sua formação de leitor.

Na tentativa de aproximar as crianças da literatura, temos procurado transformar os espaços da sala de aula e da biblioteca em espaços de vivências de práticas de leitura literária. Sendo assim, elaboramos o projeto "Crianças dialogam com o texto literário" como um caminho para que o diálogo entre as crianças e a leitura se efetivasse. Neste projeto trabalhamos com livros da biblioteca que foram previamente selecionados a partir da constatação de que os alunos dessa turma demonstravam interesse pelos contos clássicos. Como salienta Aguiar (2001), os contos de fadas por apresentarem uma estrutura com começo, meio e fim bem definidos contribuem para que as crianças componham uma visão sobre a vida. Além disso, ao trazerem o ingrediente da fantasia nas narrativas, esses contos auxiliam as crianças a organizarem suas percepções e a vivenciarem emoções muitas vezes complexas e difíceis de serem compreendidas.

Nas lembranças das crianças em relação à leitura desses contos, estiveram presentes *Os três porquinhos, Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho*. Embora, reconhecendo a necessidade de ampliar o repertório de contos clássicos da turma, iniciamos o projeto apresentando duas versões de uma história conhecida pelas crianças: *Chapeuzinho Vermelho*. Os alunos foram convidados a comparar duas diferentes versões que foram lidas durante dois momentos da Hora do Conto realizados na biblioteca. A primeira versão era de Perrault recontada por Fernanda Lopes de Almeida e a segunda dos irmãos Grimm com tradução de Tatiana Belinky.[3] Por se tratarem, inicialmente, de narrativas orais, essas histórias trazem em cada versão uma recriação como se fossem outras.

Iniciamos o projeto levando os alunos para a biblioteca da escola que possui um espaço agradável para a realização de práticas de leitura. Quando

[3] ALMEIDA, F. L. *Contos de Perrault*. São Paulo: Ática, 2012. JAKOB e WILHELM GRIMM. *Chapeuzinho Vermelho.* Tradução Tatiana Belinky. São Paulo: Paulus, 1995.



todos já estavam acomodados em círculo, pedimos que falassem para o grupo quais eram os contos de fadas conhecidos por eles. Após as crianças contarem algumas histórias já conhecidas, apresentamos o livro *Contos de Perrault* explorando aspectos relacionados aos nomes do autor e do ilustrador, título da obra e conversamos um pouco sobre a vida de Charles Perrault. Outro aspecto que destacamos, antes da leitura da história, para que os alunos percebessem que nele continham várias histórias. Em seguida, fizemos a leitura dos títulos dos contos e perguntamos a turma se conheciam algumas daquelas histórias a partir dos títulos lidos. Segundo Paiva (2008), possibilitar ao aluno conhecer os elementos que compõem o objeto livro contribuirá para a sua formação de leitor literário. Tal conhecimento traz a possibilidade de despertar o interesse das crianças em ler o livro. Antes da leitura oralizada, solicitamos à turma que contassem versões que conheciam sobre a história do Chapeuzinho Vermelho. Após a leitura expressiva do conto, propomos aos alunos que o recontassem coletivamente, ou seja, um aluno iniciava a história e os demais davam continuidade até o seu final. Nesse momento, trouxemos lembranças de fatos que não foram mencionados por elas. A seguir, pedimos que dissessem quais foram os trechos do conto de que mais gostaram. No final todos manusearam o livro, observaram as ilustrações e fizeram comentários acerca da história e dos personagens.

Para a realização da leitura da segunda versão da história Chapeuzinho Vermelho, os alunos, novamente, foram para a biblioteca onde o espaço havia sido preparado com a colocação de um tapete e almofadas para que pudessem se sentir bem à vontade para a escuta da história. Rememoramos o encontro anterior e a história que havia sido lida com eles. Em seguida, distribuímos o livro intitulado Chapeuzinho Vermelho para cada aluno para que toda a turma acompanhasse a leitura do conto. Os alunos ao receberem o livro, foram manuseando-o e, assim, fomos explorando os aspectos materiais da obra. Indagamos se essa história que seria lida era ou não igual a que fora contada no encontro anterior, já que o título era o mesmo. As crianças consideraram que não, pois o livro era diferente. Após a leitura, todos tiveram a oportunidade



de folhear novamente o livro, destacar as ilustrações que despertaram os seus interesses, recontar o conto apoiando-se no livro.

Na sequência, construímos um quadro comparativo analisando os contextos, os personagens, os fatos semelhantes e divergentes e o desfecho nas duas versões. Todas as colocações dos alunos foram registradas no quadro para que as crianças percebessem que o conto Chapeuzinho Vermelho foi escrito de maneira diferente, abrindo a possibilidade para que novas versões fossem criadas a partir dessas que lhes foram apresentadas. Quando indagadas sobre qual conto que mais apreciaram, a turma, na sua maioria, escolheu a que apresentou um final trágico para as personagens da vovó e de Chapeuzinho Vermelho, ou seja, a primeira versão. De acordo com Paiva (2006), não há como determinar qual a melhor versão, uma vez que serão os leitores que determinarão suas preferências. Desse modo, as apropriações das histórias não acontecem de forma passiva, pois envolve a participação do leitor e é na relação entre texto e leitor que novos sentidos são construídos.

Em outro momento, na sala de aula, propusemos aos alunos a produção de texto escrito da história do *Chapeuzinho Vermelho,* utilizando elementos das duas versões que foram lidas para a turma. Enquanto os alunos foram relembrando as histórias, a professora, como escriba, escrevia e chamava a atenção da turma para a organização do texto através do encadeamento das ideias.

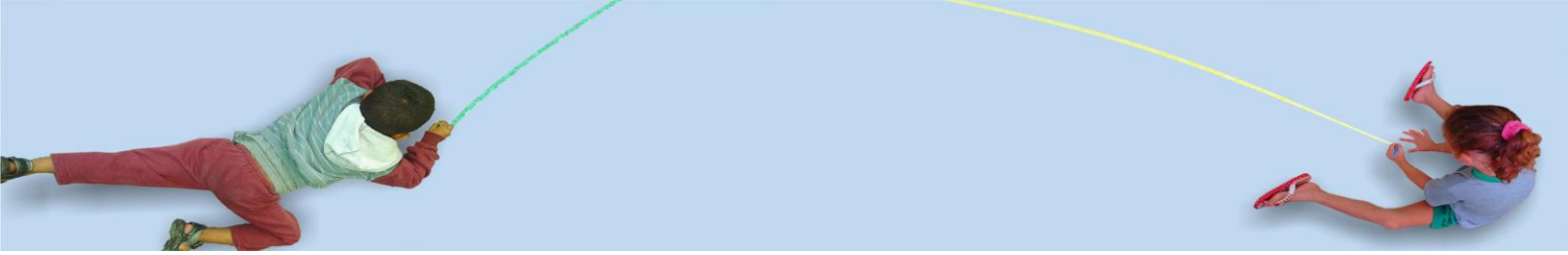
Dando continuidade ao trabalho, retomamos o livro Contos de Perrault para apresentar a história *As fadas*, uma vez que se tratava de um conto desconhecido pela turma. Mais uma vez o encontro entre nós professoras e as crianças aconteceu no espaço da biblioteca. Antes da leitura, comentamos com a turma que os contos de fada, inicialmente, eram contados pelas pessoas oralmente e que somente depois de muitos e muitos anos foram escritos. Chamamos a atenção para o fato de que Charles Perrault, o autor desses contos, viveu numa época em que havia muitos castelos onde moravam reis, príncipes e princesas. Logo que apresentamos o livro, foi feita a leitura do título do conto. Em seguida, perguntamos aos alunos se conheciam alguma fada ou



histórias em que apareciam fadas. Indagamos também sobre como as fadas são e o que fazem, e como supunham que fossem as fadas da história que seria lida e o que aconteceria a elas. As hipóteses das crianças foram registradas para depois serem discutidas com a turma. Explicamos que a palavra fada quer dizer aquela que tem o poder mágico. Foi solicitado à turma que observassem quem participava da história e o que faziam. Posteriormente, foi feita a leitura do conto em voz alta, dando ênfase à expressividade, entonação e fluência. Após o término da leitura, propusemos para a turma uma brincadeira de encenação da história para ser realizada num outro momento. Para tanto, a professora da sala leu o conto As fadas, durante as aulas, ao longo da semana, para depois realizar com a turma a brincadeira de encenação que consistiu em a docente ler a história enquanto as crianças foram assumindo os personagens, sugerindo mudanças no conto e ressignificando objetos da sala para servirem como os objetos citados na história. Adotamos a partir dessa atividade uma perspectiva de trabalho com a leitura literária que valorizasse as dimensões afetivas e lúdicas peculiares à leitura literária.

No encontro seguinte realizado na biblioteca com a turma, retomamos a história *As fadas* e conversamos com os alunos sobre as obras que lhes foram apresentadas por considerarmos que essa atividade desempenha um papel fundamental na sua formação de leitor. Os alunos comentaram livremente as obras lidas, foram estimulados a comparar as histórias e compartilharam no grupo os diferentes sentidos suscitados pelas narrativas. Em sala de aula, a professora da turma estimulou os alunos a produzirem em dupla uma produção escrita a partir do conto *As fadas*. A esse respeito Ceccantini (2014) ressalta que a proposta de produção escrita de textos a partir de obras literárias deve ser realizada desde que não relegue o texto literário a segundo plano. Assim sendo, tivemos o cuidado de colocar o texto literário lido na centralidade dessa atividade.

Como terceira proposta de leitura de contos de fadas, trouxemos para a turma o conto A Gata Borralheira (Cinderela) do livro Contos de Perrault de



Fernanda Lopes, em atendimento a uma solicitação das crianças que queriam ouvir essa história. No desenvolvimento dessa proposta, realizamos a mediação da leitura literária no espaço da biblioteca na nossa roda de leitura semanal. Antes de contar a história usamos como recurso para surpreender as crianças a brincadeira *Descobrindo a história*, onde a professora apresenta várias dicas sobre o conto que será lido até os alunos descobrirem o seu nome. Através dessa brincadeira, pudemos constatar que a maioria dos alunos a conhecia. Na sequência, foi feita a leitura da história que foi acompanhada de uma escuta atenta e entusiasmada pelos alunos. Depois, em sala, propusemos aos alunos a produção de um final diferente para o conto Cinderela. Por fim, todas as produções escritas produzidas pelas crianças foram digitadas e coladas em um cartaz. Os alunos também tiveram a oportunidade de ilustrar as histórias criadas. A partir desse material, preparamos uma apresentação para comunidade escolar onde as crianças fizeram uma leitura expressiva das suas histórias produzidas durante o desenvolvimento desse projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, buscamos socializar a experiência de prática de leitura literária que desenvolvemos, nos espaços da sala de aula e da biblioteca, a partir do interesse das crianças, com vistas a contribuir para que a literatura faça parte de suas vidas de maneira bem próxima, o que constitui um grande desafio para nós educadores. Para que tal intento se efetivasse, procuramos organizar o ambiente onde as leituras foram realizadas, selecionamos os livros e o gênero trabalhado no seu suporte original, fomos sensíveis ao gosto e às preferências dos alunos. Estivemos atentas ao fato de que no papel de mediadores não devemos impor a nossa compreensão da história lida, pois é através da compreensão de cada um que novos conhecimentos são construídos. Procuramos respeitar a integralidade da obra, lendo na íntegra todos os contos sem retirar ou saltar partes dos textos por, às vezes,



considerarmos inadequadas para os alunos. Desse modo, as crianças puderam fazer suas interpretações pessoais elaborando seus conhecimentos, seus medos e anseios em relação à realidade e fantasia.

Ao propiciar às crianças o contato com o texto literário e estabelecer conexões com outras versões dos contos trabalhados, foi possível perceber a ampliação do potencial da leitura literária da turma, uma vez que foi lhes proporcionado uma maior compreensão do funcionamento da leitura, maior habilidade no uso e manuseio do livro, o aumento do vocabulário, a vivência da leitura como prazer e o compartilhamento de experiências. Além disso, a prática de leitura oralizada trouxe a possibilidade de tornar o professor uma referência de leitor, contribuindo no despertar do interesse pela leitura da obra, na observação dos seus gestos de leitura, na construção partilhada dos sentidos despertados pelo texto literário (COSSON, 2014).

Reconhecemos que na prática da leitura literária na escola, os alunos lêem mais literatura do que escrevem, mas ao propormos à turma as produções escritas a partir das histórias lidas, demos a todos os alunos a oportunidade de escreverem coletivamente e em duplas e, assim, tornarem-se também escritores de textos literários dentro de suas possibilidades. Desse modo, as crianças experimentaram a responsabilidade de serem escritores, de produzirem para a comunidade escolar, a qual valorizou suas produções ao participarem de suas apresentações na escola. Podemos dizer que as crianças, nos momentos de produção escrita e de desenhos baseados nas histórias trabalhadas, demonstraram grande interesse, envolvimento e prazer. É interessante destacar que, hoje, essas mesmas crianças continuam revelando interesse e gosto pelas histórias. Nossa intenção é que isso continue irradiando em suas vidas para além da escola.

O relato de experiência aqui apresentado reflete nossas crenças e concepções de leitura literária e letramento literário que têm pautado nossas práticas de leitura. Buscamos aprimorar nosso trabalho através de participação no grupo de pesquisa Linguagem, Infância e Educação –LINFE- da Faculdade de Educação de Juiz de Fora e de realização de estudos que suscitam



discussões acerca do trabalho com a literatura no contexto escolar, o que tem propiciado a realização de um processo reflexivo constante e contribuído para repensarmos e avaliarmos nossas práticas pedagógicas. Por conta disso, reconhecemos que propor uma adequada escolarização da literatura não é tarefa fácil. Contudo, sabemos que é papel da escola assumir o compromisso com o aprendizado da leitura literária dos alunos no sentido de fazer com que eles interajam e dialoguem com os textos literários, que se interessem pelos livros, que admirem as histórias e se emocionem com elas. Afinal, no diálogo com a literatura, sempre somos convidados a participar ativamente na construção de sentidos, por isso, nas experiências com a leitura literária não há a última palavra, pois o que importa é dar a ler sem desejar ler para o outro, mas ler com o outro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. (Coord.). **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo horizonte: formato Editorial, 2001.

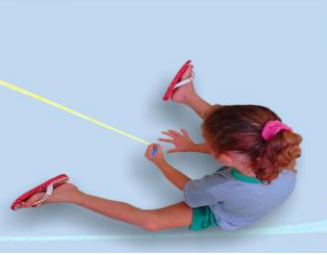
CAMPELLO. Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs.). **Literatura:** Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 127-142.

CECCANTINI, J.L; VALENTE, T.A. Para formar leitores bons de prosa. In: **PNBE na escola**: Literatura fora da caixa. CEALE. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, 2014.

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

_____. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 2002.

PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A. A. M.; MACHADO, M. Z. V.; PAULINO, G. (Orgs.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 207-218.

PAIVA, A.; RODRIGUES, P. C. A. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M.F. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2008, p.103-119. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula).

_____. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo horizonte: Ceale, 2006 (Coleção Alfabetização e Letramento)

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy A. M.; MACHADO, Maria Zélia V. PAULINO, Graça (Orgs.). **Leituras Literárias:** discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, 55-68.

_____. Deslocamentos e configurações do letramento literário na escola. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte. V.7, n.14, 2004a, p.67-78.

_____. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, nº 1, Braga: Universidade do Minho, 2004 b.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006



A REDE SOCIAL SKOOB COMO ESTRATÉGIA DE COMPARTILHAMENTO DE LEITURAS

Simone Machado de Aguiar Torres[1]

APRESENTAÇÃO

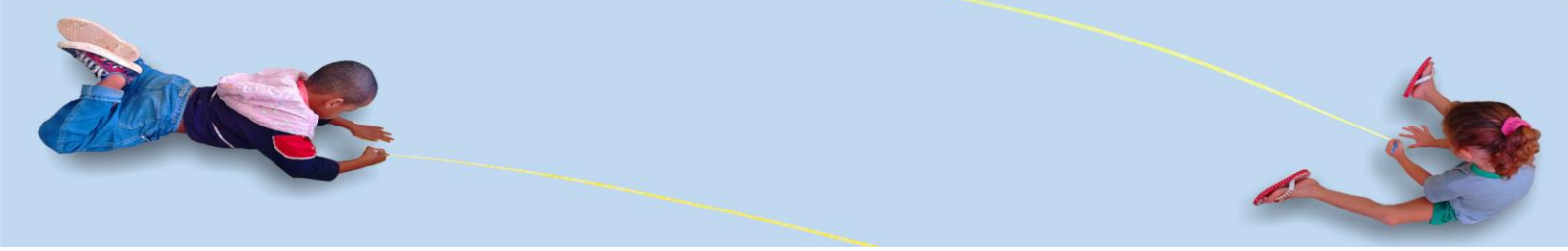
Este trabalho pretendeu utilizar estratégias de mediação no letramento literário de alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Juiz de Fora, MG. Encontramos no compartilhamento de leituras um caminho possível para a formação leitora, compatível com as competências que é preciso desenvolver para fruir satisfatoriamente o texto literário.

Fundamentamos nossa pesquisa em Colomer (2007), que atribui a ausência do gosto à leitura ao desaparecimento de espaços de compartilhamento, outrora vivificados em nossa sociedade. Utilizamos o *Skoob,* rede virtual brasileira colaborativa voltada para quem gosta de ler, atuando como ambiente de compartilhamento que se estende para além do espaço escolar.

Por meio da rede social, intentamos estabelecer comunidade de leitores (CHARTIER, 1999) na escola, propiciando ainda que os discentes formem ou busquem novas comunidades, conforme os interesses literários se desenvolvam. A participação nessas comunidades é um dos fatores que podem contribuir para nos constituirmos como leitores. Os resultados desse trabalho indicam que o compartilhamento de leituras consiste em um dos caminhos eficaz para ampliar o letramento literário dos discentes.

---

[1] Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino, pós-graduada em língua portuguesa e mestranda do PROFLETRAS- mestrado profissional em Letras pela UFJF. Leciona na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade há mais de 20 anos.



CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

O cenário de nossa intervenção é uma escola da rede municipal de ensino, situada em um bairro pertencente à zona Norte da cidade de Juiz de Fora, MG. A escola funciona nos três turnos escolares, atendendo a uma clientela que abrange desde o 1º período (educação infantil), 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental até algumas turmas da EJA- Educação de Jovens e Adultos.

A escola oferece projetos extracurriculares como dança, laboratório de aprendizagem e projetos desenvolvidos no próprio turno, como os Projetos de Leitura e Informática, com o intuito de elevar a autoestima dos alunos e promover a efetiva aprendizagem.

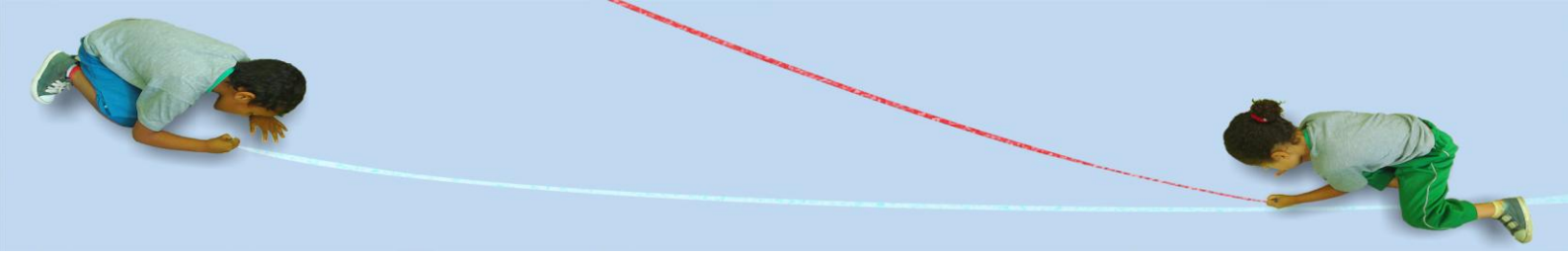
A proposta foi aplicada em uma turma do 9º ano pertencente ao turno matutino da escola e composta por 22 alunos. A turma é participativa, compromissada em sua grande maioria.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Adotamos o conceito de letramento de Magda Soares (1998) que o considera como aquisição da habilidade de ler e escrever atrelados às práticas sociais. Alinhamo-nos ao conceito de letramento literário postulado por Paulino & Cosson (2009, p.67) que o definem como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”.

Cumpre-nos ressaltar que o letramento literário é considerado um processo porque é uma habilidade que se constrói durante a vida. Não começa nem termina somente na escola, é um aprendizado contínuo. Segundo Cosson & Paulino (2009, p.13) trata-se de “uma apropriação, um ato de tornar próprio, incorporar e transformar aquilo que recebe, no caso, a literatura”.

Buscamos o conceito de LEFFA (1999) no que se refere à dimensão social da leitura e alicerçamos em ISER (1996) a relação interativa entre texto e leitor. Consolidando o aspecto social da leitura, adotamos o conceito de



COMUNIDADES DE LEITORES proposto por Cosson (2014), fundamentado em Chartier (1999) e Even-Zohar (1990):

> [...] uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler. Desse modo, embora o processamento físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal. (COSSON, 2014, p.138).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

1. Preparação

Antes de começarmos o trabalho com redes sociais no âmbito escolar foi importante conversar com os alunos e conscientizá-los é de extrema relevância sobre ética nas redes sociais, evitando problemas futuros.

Iniciamos, por meio de uma conversa, levantando os problemas que o mau uso das redes sociais poderia acarretar aos seus usuários, lembrando sempre de que não podemos nos omitir por trás de uma tela, seja do computador, de um celular etc. Sugerimos o trabalho com o texto *O que é certo ou errado no uso da internet* disponível no "*site* do IEF Santa Catarina"

Em seguida, propomos algumas questões para serem discutidas a partir da leitura do texto sugerido ou de outro texto a critério do professor.



Quadro 1: Questões propostas

CONVERSANDO SOBRE ÉTICA
1-O que significa ética? 2-Cite algumas formas de se portar inadequadamente nas redes sociais. 3-Você conhece algum caso de alguém que sofreu discriminação ou outro tipo de sofrimento nas redes sociais? Comente, em caso afirmativo. 4-Qual o princípio básico que devemos usar para conscientizar as pessoas a se portarem de forma positiva nos relacionamentos sociais? 5-Você se preocupa com os outros? Qual a sua visão de ética nas redes sociais?

2- Apresentação da rede social *Skoob*

Apresentamos a rede social *Skoob* aos alunos. Utilizamos um texto explicativo que define o que é esta rede, seus objetivos, seu funcionamento.
Em seguida, abrimos a página do *Skoob* e mostramos aos alunos o passo a passo da rede social em questão. É importante que o professor conheça a rede *Skoob*, realize seu cadastro antecipadamente para poder familiarizar-se com as ferramentas disponíveis. Há alunos que dominam muito mais os recursos dos sites e o professor pode solicitar ajuda desses discentes, desenvolvendo a função de monitores, objetivando auxiliar os demais estudantes que necessitarem de ajuda.

3- Sistematização do uso da rede uso da rede social *Skoob*

Antes de prosseguirmos com as visitas semanais ao laboratório de informática, estabelecemos algumas regras para serem colocadas em prática. Após conhecerem a rede social *Skoob* e seus objetivos, associamos as considerações, fruto da discussão sobre ética e estabelecemos alguns combinados que regeriam nossas visitas semanais ao laboratório de informática da escola.

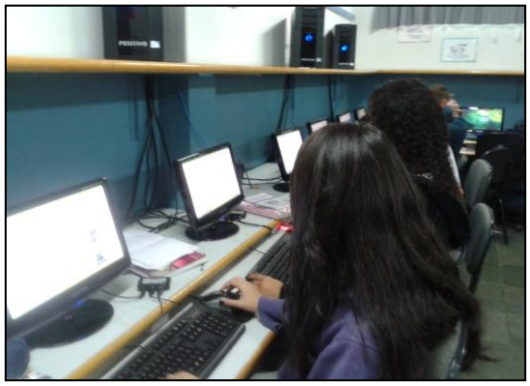
Quadro 2: Combinados estabelecidos com a turma

COMBINADOS PARA O USO DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA-

9º ANO-

1- Dirigir-se para a sala de informática com calma e sem conversar no corredor.
2- Não postar mentiras sobre as leituras realizadas, ou seja, não inventar que está lendo.
3- Não entrar no facebook, ou outras redes sociais.
4- Participar dos grupos com respeito.
5- Não fazer comentários indiscretos sobre as fotos dos colegas ou outras pessoas.
6- Desligar corretamente os computadores e deixar a sala organizada.

O passo seguinte foi a inserção dos alunos na rede *Skoob.* Eles fizeram o seu cadastro (contamos com o auxílio de um aluno mais experiente que ajudou os demais colegas); registraram o perfil e iniciaram a organização da estante virtual, com os livros que já leram, os que gostariam de ler e fizeram uma categorização a partir das opções ("favorito", "desejado", "estou lendo", "abandonei").



Reservamos duas aulas semanais para que os alunos compartilhassem suas leituras no *Skoob*, utilizando o laboratório de informática. Os alunos também acessaram a rede fora da escola e realizaram algumas tarefas propostas em casa. Para que todos pudessem utilizar os computadores com tranquilidade, empregamos como estratégia o revezamento dos alunos: metade da sala no *Skoob*, enquanto outra metade terminava ou fazia os registros para lançar no *site*.

Outra estratégia que funcionou positivamente foi a sistematização das atividades a serem lançadas no *Skoob.* Entregamos, por escrito, as tarefas que



os alunos teriam que realizar, ajudando-os a se direcionarem e não perderem o foco. Alguns exemplos de ações que foram entregues aos alunos semanalmente:

Tarefa I

1. Realize sua inscrição (peça ajuda se precisar).
2. Monte o perfil com informações pessoais.
3. Inicie a montagem de sua estante virtual, colocando os livros já lidos até o momento.

Tarefa II

1. Registre na estante e avalie o livro lido com toda a turma na biblioteca, no caso: *Um Mistério, um Assassinato e Um Casamento,* de Mark Twain, tradução de Ana Maria Machado.
2. Registre, no espaço adequado, o comentário do livro já escrito anteriormente e revisado pela professora.

Tarefa III

1. Faça parte do grupo que foi criado pela turma e para a turma: LEITORES EM FORMAÇÃO-9º ANO EMCDA.
2. Leia e curta os comentários dos colegas da sala sobre o livro lido pela turma.

Tarefa IV

1. Escolha uma frase para ser registrada na parte inicial do perfil
2. Registre o comentário dos livros lidos.

Tarefa V

1. Procure por livros que você já leu ou que você gostaria de ler, se informar sobre livros, autores.
2. Leia e curta (se desejar) os comentários dos colegas.
3. Procure e busque informações sobre grupos de seu interesse e participe deles, se desejar.

Tarefa VI

1. Participe do fórum de debate sobre o livro *O Diário de Anne Frank (*livro trabalhado com a turma)
2. Visite estante dos colegas, procurando informar a respeito do que estão lendo, dos livros preferidos, dos comentários.



Outra tarefa realizada foi a criação de um grupo para a turma, possibilitando o acompanhamento das postagens dos alunos e a realização de fórum de debates. Não houve dificuldades para a criação do grupo e o próprio site apresenta o passo a passo para realizá-la. O nome do grupo pode ser escolhido pelos próprios alunos. No nosso caso, foi escolhido o nome: ”Leitores em formação-9º ano-EMCDA”.

RESULTADOS ALCANÇADOS

A participação nas atividades desenvolvidas com a rede social *Skoob* foi muito positiva. Num primeiro momento houve questionamentos, dúvidas, indagações, até mesmo um pouco de resistência por parte dos alunos. Atribuímos a isso ao fato de não conhecerem a rede *Skoob* e de estarem acostumados a participar de redes sociais apenas com o intuito de interagirem com os pares. Os alunos atribuíram, assim, um sentido novo ao uso das redes sociais: propagar suas leituras, conhecer as leituras dos colegas e compartilharem de diversas experiências literárias.

Com o passar do tempo e com a familiarização dos alunos com a rede, a tranquilidade instaurou-se. O papel de mediador, antes exercido apenas pelo professor, foi dividido com os alunos que puderam auxiliar os colegas que tinham algumas dificuldades e serem sujeitos das indicações de leituras.

Assim que terminávamos a leitura de um livro, os alunos postavam suas impressões e os colegas liam, comentavam e /ou curtiam. Alguns estudantes guiaram suas escolhas a partir da dica deixada pelos colegas. Ainda puderam procurar por livros que não tinham na biblioteca escolar e buscar informações sobre o mesmo, postando como um livro desejado em sua estante. De fato, o número de livros lidos pelos alunos aumentou e o interesse da turma pela literatura também se expandiu.



Por meio da utilização da rede social *Skoob*, os alunos ganharam um espaço de compartilhamento de suas leituras que pode ser acessado a qualquer momento, não precisando estar na escola. Do próprio celular os alunos conseguiam fazer o acesso. Sabe-se que atualmente a grande maioria dos alunos possui celular com acesso à internet, então, por que não utilizarmos mais esse recurso a favor da fomentação da leitura?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que o estabelecimento de uma rede de compartilhamento de leituras pode despertar no aluno o interesse, a motivação, o gosto pela leitura literária. Conscientes de que fazem parte de uma comunidade de leitores, os alunos leem mais, pois a leitura, de fato, tem mais sentido, uma vez que a compreensão também é compartilhada e enriquecida.

Um dos motivos para o afastamento das crianças dos livros talvez seja a inexistência de espaços de compartilhamento outrora vivificados na sociedade ou até mesmo a não utilização dos espaços existentes. Por um lado, quando contamos uma experiência para o outro, o contagiamos com a nossa empolgação, com a nossa vivência, da mesma forma quando assistimos a um filme e queremos contar ao outro, despertando no outro o desejo de assistir também. Por outro, lado é uma possibilidade de usufruirmos da competência do outro para construirmos o sentido e entendermos melhor a obra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Ação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTELLS, M. (2009). **A sociedade em rede**. 2º vol. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra.



CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura. In: Vários escritos. 3. ed. revista e ampliada.** São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CHARTIER, Roger. **A Ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII.** Tradução de Mary Del Priore, Brasília: Editora universidade de Brasília, 1994.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. São Paulo: Global, 2003.

_____.**Andar entre livros: a leitura literária na escola**.São Paulo:Global,2007

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

_____. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

ISER, WOLFGANG. **O Ato da leitura: Uma teoria do efeito estético.** Trd. Johannes kretschmer. São Paulo: Ed.34, 1996.v.1

KAUFMAN, Dora. **A força dos laços fracos de Mark Granovetter no ambiente do ciberespaço.** Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/5336/7580/Acesso em: 15/07/2014.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto alegre: Sagra: DC Luzzatto,1996

Redes-sociais-segmentadas-sao-tendencia-em-2013- Disponível em: http://airzip.inspsearch.com/search/web?type=ds&channel=firfox&q=Redes-sociais-segmentadas-sao-tendencia-em-2013

SKOOB. Disponível em: https://www.skoob.com.br/

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



O PROJETO JORNAL ESCOLAR DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NO LETRAMENTO DOS ALUNOS

Márcia Patrícia Barboza de Souza[1]

APRESENTAÇÃO

O Projeto Jornal Escolar faz parte de uma das ações do Programa Mais Educação, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal na perspectiva da Educação Integral. O Mais Educação disponibiliza recursos financeiros para o desenvolvimento do referido Projeto, que está incluído no Macrocampo Educomunicação.

Realizado por meio de oficinas com alunos em seu contraturno escolar, constitui uma ótima alternativa para desenvolver neles múltiplos letramentos.

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

O Jornal Escolar é um projeto que está sendo desenvolvido em uma escola pública municipal, com alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola está localizada na zona leste da cidade de Juiz de Fora, funcionando com turmas de 1º ao 4º ano, no turno da tarde, e do 5º ao 9º ano, no turno da manhã. Atualmente a escola ampliou seu quadro de turmas, com duas classes de educação infantil. Conta com o trabalho de duas coordenadoras pedagógicas e possui um total de 54 professores; apresenta um quadro significativo de docentes efetivos (39 no total), o que colabora muito para criar o perfil de identidade com a escola.

[1] Professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP).
Email: marciapatricia.barboza@gmail.com



Está circundada por quatro bairros, atendendo, assim, uma clientela diversificada quanto à sua composição familiar e diferentes classes sociais.

Os alunos que participam do Projeto estão na faixa etária de 10 a 14 anos e estão regularmente matriculados entre o 4º e o 9º ano do Ensino Fundamental. Foram formadas quatro turmas para o Projeto, divididas de acordo com a idade dos alunos participantes; assim, há uma turma com nove alunos somente do 4º ano, frequentando duas aulas de cinquenta minutos por semana, no turno da manhã; à tarde, em dias diferenciados, há uma turma com quatro alunos de 5º ano, com duas aulas de cinquenta minutos por semana; uma turma com seis alunos do 6º e 7º anos, e outra turma com três alunos do 8º e 9º anos, estas com apenas uma aula por semana.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) trazem em seu escopo a necessidade da competência textual para além dos limites escolares, propiciando ao indivíduo o uso da língua na solução dos problemas cotidianos, bem como no acesso aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

Segundo o documento

> A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga a revisão substantiva dos métodos de ensino e a constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.
>
> [...]



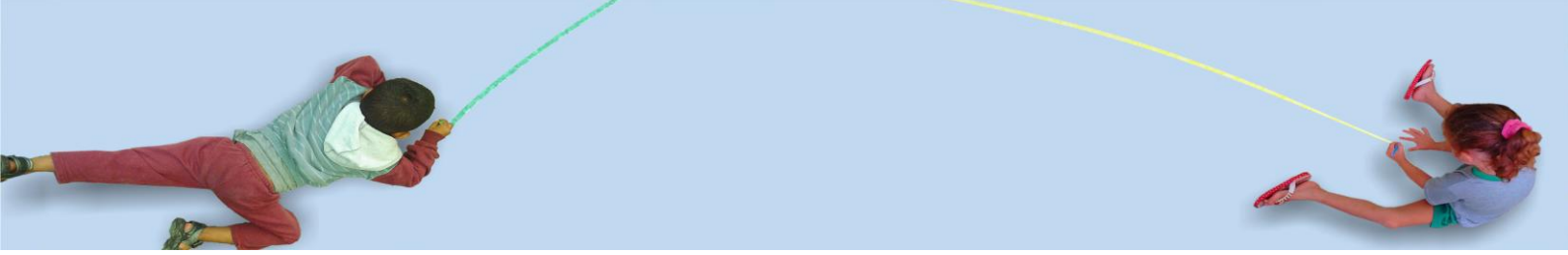
> Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998).

Verifica-se nesse documento a preocupação em se romper com o ensino tradicional da Língua Portuguesa voltado somente aos textos escolares, que já não são mais suficientes para capacitar o indivíduo aos diversos letramentos requeridos pela vida em sociedade.

Os PCN/1998 direcionam o ensino da Língua Portuguesa tendo os textos como objeto de ensino, propiciando ao aluno estar em contato com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. A concepção de linguagem que até então prevalecia nos documentos curriculares oficiais brasileiros legitimava uma visão de ensino que vinha sendo disseminada desde o final dos anos 1980,recebendo, mais tarde, forte influência de pesquisadores brasileiros e de pesquisadores do grupo de Genebra, como Dolz e Schneuwly.

O objetivo do ensino de LP passou a focar o desenvolvimento da competência discursiva do indivíduo para usar a língua em diferentes contextos, através dos gêneros de texto, passando a ter um caráter social e funcional(BARROSO, 2014).

Essa “invenção” do letramento no Brasil, como colocado por Magda Soares (2004), deu-se da necessidade de reconhecer e nomear tais práticas sociais no aspecto de leitura e escrita. A autora entende que o uso do termo letramento bem como todo o conceito que o envolve, foram introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas (SOARES, 2004). Segundo ela, esses comportamentos sociais foram ganhando maior visibilidade e importância



> à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, **revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto**. Em um primeiro momento, essa visibilidade traduziu-se ou em uma adjetivação da palavra alfabetização – alfabetização funcional tornou-se expressão bastante difundida – ou em tentativas de ampliação do significado de alfabetização/alfabetizar por meio de afirmações como "alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever", "alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar", e outras semelhantes. **A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento,** consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas [grifos meus] (SOARES, 2004, p. 97).

Soares vai além, ao discutir sobre as mudanças de novas práticas sociais de leitura e escrita ocorridas na sociedade que, certamente, geram mudanças "na natureza do letramento – do estado ou condição de "letrado" (SOARES, 2002) mudanças essas introduzidas pelas tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a *web*),a Internet.

A autora esclarece que

> a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento" (SOARES, 2002, p. 151).

Soares entende que, por conta dos novos eventos de letramento que ocorrem com a intermediação da Internet,é necessário que se pluralize o termo *letramento* e se reconheça que diferentes *letramentos* são criados por causa das diferentes tecnologias de escrita



> ... propõe-se o uso do plural *letramentos* para enfatizar a ideia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes *espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos (*SOARES*,* 2002, p. 157).

Desenvolvendo o Jornal na escola

O projeto Jornal Escolar é desenvolvido na referida escola desde o ano de 2012, sempre sob a coordenação de um(a) professor(a) de Língua Portuguesa. Nesse mesmo ano, o nome do jornal foi sugerido pelos próprios alunos e escolhido por meio de votação.

Em 2014, sob nova coordenação, o Jornal passou a ser desenvolvido por meio de oficinas. Para isso, são disponibilizadas seis aulas semanais, incluídas na carga horária de trabalho da professora que o coordena.

O primeiro passo para a realização do projeto foi convidar os alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental que tivessem interesse e disponibilidade para participarem das oficinas, oferecidas no contraturno escolar.

A princípio tivemos uma demanda de aproximadamente 25 alunos que se mostraram interessados e apresentaram a autorização dos responsáveis; porém, cerca de 10 desses alunos nunca compareceram a nenhuma das oficinas, não apresentando nenhuma justificativa plausível. Assim, foram desligados do Projeto.

Ao longo do ano, tivemos a inserção de mais sete alunos que se mostraram interessados após a publicação das primeira e segunda edições. Hoje o Projeto conta com a participação de vinte e dois alunos.

Neste trabalho será relatada a experiência desenvolvida nas oficinas para a elaboração da 1ª edição do Jornal. As oficinas, que tiveram início em março de 2014, visavam à ampliação do letramento do aluno por meio do contato, análise e produção de textos de diferentes gêneros discursivos que compõem a esfera jornalística e se desenvolveram da seguinte forma:



1º passo: reunião com os alunos participantes, para conversamos sobre a importância de um jornal da escola e quais os aspectos deveriam ser abordados.

Este passo foi de fundamental relevância para levar os alunos a uma reflexão sobre os fatos cotidianos que ocorrem no ambiente escolar: os eventos culturais e pedagógicos, as atividades dos alunos da instituição, os trabalhos desenvolvidos pelos professores que podem se tornar conteúdo de notícia nas edições do Jornal. A reflexão passou também pela função social da escrita que, naquela oportunidade, seria de divulgação para a comunidade.

A intenção aqui foi tomar por base as concepções de Freinet (1974) sobre a importância do jornal escolar, entendendo-o como a reapresentação da expressão dos seus principais artesãos (no caso, os alunos).

Diferente dos jornais institucionais ou dos jornais estudantis, o jornal escolar se insere no projeto pedagógico da escola e reflete aquilo que se faz importante para os alunos que o confeccionam, juntamente com os professores.

2º passo: divisão dos alunos em duas equipes, denominadas Equipe de Redação e Equipe de fotografia.

Nesta etapa foi importante observar as afinidades dos alunos para as respectivas funções, deixando claro para a equipe de fotografia sobre a estreita relação entre a imagem e o conteúdo da notícia. A *legenda*, assim, passou a ser um gênero textual focado pelos alunos, entendendo-a tal como foi caracterizada por Silva (2007 *apud* TRAVAGLIA, 2007)

> [...] uma variedade de notícia em que se tem “uma foto e um texto que a explica e relata o fato/evento noticiado” e pode funcionar como outro gênero jornalístico, “a chamada”. Portanto, é um gênero composto por duas linguagens: a língua e a imagem (geralmente foto) (TRAVAGLIA, 2007, p. 58)




3º passo*:* distribuição da cobertura dos eventos da escola entre os alunos.

Aqui a intenção primeira foi de distribuição das tarefas para a melhor organização do trabalho; mas, nas entrelinhas, foi aguçada neles a experiência de se trabalhar em equipe, numa característica de colaboração entre eles.

O que se considerou nesta etapa foi o evento deflagrador da notícia, pois os alunos precisariam reconhecer a importância de formar um produto (no caso o jornal) fruto de um trabalho coletivo; considerando inclusive que as informações que seriam coletadas precisariam passar a aparência da verdade e da credibilidade (FILHO, 2011).

4º passo: organização das informações coletadas por cada grupo de alunos, para serem transformadas em notícias.

A partir desta etapa, começamos a trabalhar efetivamente com o gênero notícia. Da ordem do relatar, a notícia é um gênero de texto pertencente à esfera jornalística, constituída pelos elementos básicos *o que, quem, onde, quando, como, por que*. Está representada pelo discurso de experiências vividas em determinado contexto temporal (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 121). Nessa fase iniciou-se uma sequência didática (SD) para tratar do referido gênero, mas que não será detalhada aqui, por não ser o objetivo deste trabalho.

As atividades dessa SD focalizaram a função explícita desse gênero textual, que é de levar informações acerca dos atuais e relevantes fatos ocorridos nos contextos sociais dos leitores.

5º passo: elaboração de outros gêneros de textos que compõem o jornal.

Enquanto alguns grupos de alunos estavam focados no trabalho de escrita e reescrita com o gênero notícia, outros trabalhavam com gêneros textuais diferentes. O nosso jornal foi composto por uma *entrevista*, uma *enquete*, uma seção *memória*s, além do *editorial* e dos *avisos*.



Para a *entrevista*, foi organizado um grupo de três alunos, contendo duas da Equipe de Redação e um da Equipe de Fotografia, todos do 6º ano. O próprio grupo sugeriu que fosse feita uma entrevista com a bibliotecária da escola, pois alegaram que não a conheciam e essa seria uma forma de saber um pouco sobre a função, o acervo da escola e o trabalho que são desenvolvidos na biblioteca. Após a orientação de qual seria o assunto, a equipe de redação elaborou cerca de dez perguntas.

O trabalho com a *enquete* foi bem mais simples, porque foi apresentado a eles modelos de enquete que geralmente aparecem na mídia impressa ou virtual. Então, ao se comparar o gênero *enquete* com a *entrevista*, logo perceberam suas características peculiares. O assunto dessa *enquete* focou a necessidade de se fazer os deveres de casa. Apenas uma aluna do 9º ano ficou responsável por elaborar o texto, ir até as salas e realizar a *enquete* com os alunos, tanto do turno da manhã, quanto com os alunos do 4º ano, do turno da tarde. Após essa etapa, ela mesma realizou a contagem do resultado, transformando todas essas informações em um texto expositivo.

A seção de *avisos* foi elaborada pelos alunos do 6º ano, também por se tratar de um texto menos complexo.

A seção *memórias*, na verdade, foi elaborada aproveitando informações muito pertinentes dadas pela bibliotecária a respeito da biblioteca da escola, resgatando dados sobre sua fundação, história do nome que recebeu e o rico acervo que contém.

Já o *editorial* ficou por conta das alunas do 9º ano, que já apresentam uma escrita mais avançada em relação às outras turmas. Sendo o editorial um texto pertencente à ordem do argumentar, não vem assinado porque traz o ponto de vista do jornal e não especificamente de uma pessoa. A linguagem utilizada no editorial refletiu a proximidade entre o conteúdo e o público-alvo de nosso jornal, marcando a identidade do mesmo.

Também nesta etapa se preocupou com a dimensão dos conteúdos, proposta por Schneuwly e Dolz (2004, p. 100), levando os alunos a perceberem o projeto comunicativo visado em cada gênero de texto e a linguagem que a ele está relacionada.



6º passo: digitação dos textos pelos alunos

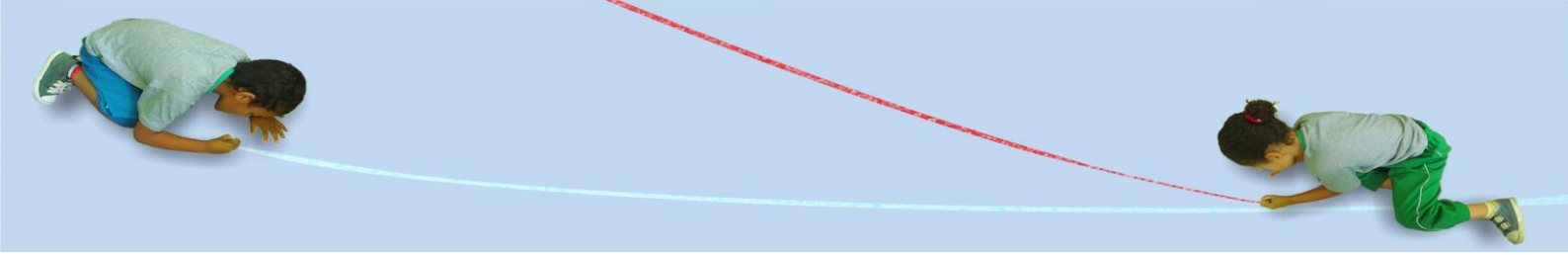
Nesta fase, os alunos começaram a usar o computador adquirido especificamente para o Jornal Escolar; como há apenas um equipamento, uma maneira de viabilizar o trabalho foi fazer o aluno, primeiramente, realizar a escrita da notícia no caderno para depois digitá-la. Assim, há como trabalhar em rodízio, também em uma forma de cooperação entre os grupos.

Foi interessante perceber que muitos desses alunos possuem a habilidade para manusear o computador, mas não para utilizar as ferramentas disponíveis no editor de texto. Todas as orientações referentes à inserção de imagens, formatação do texto (fonte, espaçamento, alinhamento do conteúdo, etc), pesquisa no *Google* (para os alunos do 4º ano) e gravação de arquivo em pastas foram dadas a esses alunos durante o processo de digitação. As ações usadas nessa etapa confirmam o desenvolvimento do letramento digital, visando à ampliação do conhecimento dos alunos participantes do Projeto, inclusive a compreensão e a utilização da mídia na escola e, consequentemente, na sociedade.

PRODUTO FINAL

Ao final de todas as etapas, seguindo as sequências didáticas específicas para cada gênero de texto, o conteúdo constituinte do jornal da escola foi diagramado. É importante esclarecer aqui que a diagramação, de acordo com o que está definido no Programa Mais Educação, pode ser feita pelo professor coordenador do projeto, o que ocorreu na 1ª edição de 2014 do referido jornal.

Atualmente estamos na elaboração da 3ªedição do jornal e agora os alunos estão sendo orientados para digitarem e diagramarem seus textos.



CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES

Os textos produzidos pelos alunos possuem a sua assinatura na edição do Jornal, afirmando a valorização da autoria dos mesmos, conferindo-lhes a legitimidade da escrita, entendendo-a em sua função social. Outra observação importante diz respeito à valorização que esses alunos empenham no Projeto, marcando a sua assiduidade e responsabilidade em realizar as tarefas que a eles são designadas, trabalhando, assim, sua formação enquanto sujeito crítico e participativo.

Destaca-se que a avaliação desse Projeto se faz de maneira formativa, uma vez que cada participante é levado a pesquisar e refletir sobre o gênero de texto ao qual fica responsável, desde sua primeira produção até sua edição e diagramação no jornal.

REFERÊNCIAS

BARROSO, T. **Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais – a argumentação**. Disponível em <http://www.letras.pucrio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_PraticasDeLeitura.pdf> Acesso março/2014

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Braslíia: MEC/SEF, 1998.

FILHO, F. A. **Gêneros Jornalísticos – notícias e cartas de leitor no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREINET, Célestin. **O Jornal Escolar**. Lisboa: Editorial Estampa,1974.

PORTAL DO JORNAL ESCOLAR. Disponível em <http://www.jornalescolar.org.br/2013/05/jornal-escolar-ou-jornal-institucional-2/>

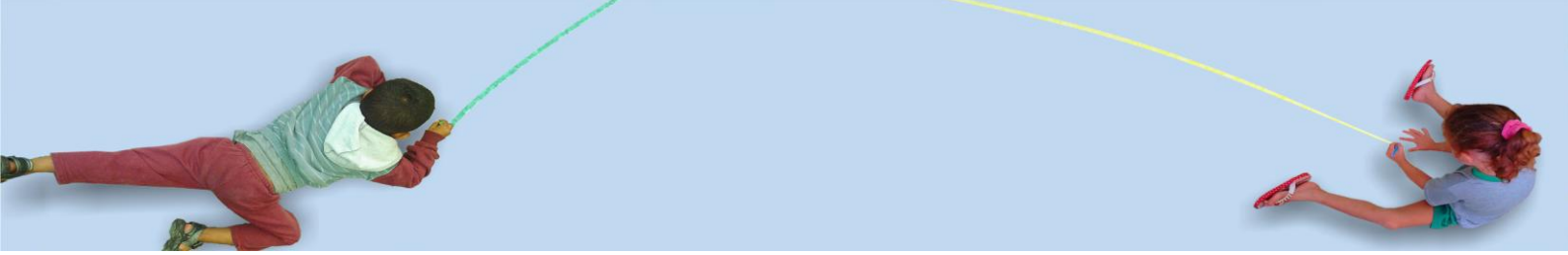
SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.



SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**. Artmed Editora, fevereiro/2004.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em junho/2014.

TRAVAGLIA, L. C. **A caracterização de categorias de texto: Tipos, gêneros e espécies.** São Paulo: Alfa, 2007.



TABELAS E GRÁFICOS: COLETA, PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS - Relato de Experiência com alunos do 2° ano do Ensino Fundamental

Maria do Carmo Mariano [1]

APRESENTAÇÃO

O desenvolvimento da sequência didática para produção de tabelas e gráficos, objeto deste relato, considerou a necessidade de assegurar o direito do aluno a aprendizagens matemática, respeitando os diferentes níveis de experiências e conhecimentos da turma. Essa atividade permitiu aos alunos a aplicação de saberes e a aquisição de novas informações.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A atividade foi desenvolvida em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora, que atende em torno de mil e cem alunos, do Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos.

A turma do segundo ano C, sala 14, era constituída por vinte e dois alunos, nove meninos e treze meninas de sete e oito anos. A maioria iniciou o ano letivo de 2014, sem ter desenvolvido algumas capacidades de leitura e escrita, específicas para o primeiro ano.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para realizar o presente trabalho, parti da concepção da alfabetização como um processo de construção de conhecimentos que, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1979), passa por diferentes fases. Aliando às ideias de Nacarato e colaboradores (2014, p.6), ao afirmarem que “pensar a organização

[1] Professora da rede municipal de Juiz de Fora – Cursista do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.



do trabalho pedagógico para a Alfabetização Matemática envolve as diferentes formas de planejamento, desde a organização da sala até o fechamento da aula, entendidos de forma articulada e que orientam a ação do professor alfabetizador", optei, para realização deste trabalho, pela sequência didática como modalidade organizativa por acreditar que esta proposta possibilita uma aprendizagem mais significativa.

De acordo com Dubeux e Souza (2012, p. 27), "[...] a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem".

Deste modo, ciente que a criança precisa avançar no processo de construção dos conhecimentos, verifica-se a necessidade de promover situações que possibilitem a ela, confrontar suas ideias matemáticas com os saberes socialmente construídos. Além disso, ressalta-se a necessidade de que ela tenha oportunidade de apropriar e consolidar noções referentes a esta ciência, de modo a tornar-se capaz de realizar leitura e produção de registros com autonomia.

Assim sendo, tendo como norteadores os eixos números e tratamento da informação, o trabalho contemplou os direitos de aprendizagem – desenvolver o espírito investigativo, crítico e criativo, no contexto de situações-problema, produzindo registros próprios e buscando diferentes estratégias de solução - descritos por Teles (2014, p. 42).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

A sequência didática, em questão teve os seguintes objetivos: elaborar tabela simples e gráfico de barras, para comunicar a informação obtida; formular questões sobre aspectos familiares que gerem pesquisas e observações para coletar dados qualitativos e quantitativos. Bem como organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para comunicação de dados coletados; ler e interpretar informações em diferentes configurações.



O início do trabalho...



No primeiro dia da sequência, como forma de contextualizar a aula e motivar os alunos, iniciei exibindo, em data show, o slide do livro *Fugindo das garras do gato* de Choi Yun Jeong e Kim Sun Yeong.

Fiquei um pouco apreensiva por utilizar outro tipo de material (slides) para contar a história, entretanto como era um livro muito interessante e envolvente, resolvi usá-lo. No texto, um grupo de ratos precisava amarrar, no pescoço de um gato, um objeto sonoro e, assim, ao escutarem o som, poderiam fugir de suas garras. Com o objetivo de escolher a melhor solução para a situação problema: "como colocar este objeto sonoro no gato sem ser pego por ele", os ratinhos apresentaram as sugestões, votaram usando objetos (pedrinhas ou nozes...) e fizeram o registro em forma de tabelas e gráficos.

Procedemos à leitura da capa, levantando hipóteses sobre o conteúdo do livro a partir das imagens observadas. As respostas dos alunos variaram, alguns disseram: "É sobre gatos, tia!" "É sobre o rato que fugiu do gato!"

Continuei a leitura fazendo pausas, para que eles pudessem responder às questões inseridas na apresentação e analisar as representações gráficas das imagens. Admiradas com a beleza das ilustrações e com o tipo de apresentação (data show), as crianças, espontaneamente, expressaram suas impressões.



Nestes momentos de pausas eles puderam verificar que na representação gráfica, os eixos, a escala e a espessura das barras, devem respeitar um padrão. Puderam, ainda, comparar nos gráficos e tabelas as sugestões dadas pelos ratos para votação e contar os votos calculando, mentalmente o número de votantes. Com isso, pude observar suas ideias, discutir e introduzir conceitos

ligados ao tema em estudo. Por exemplo, ao perguntar: *Para que servia o gráfico de barras?* Algumas das respostas foram: “É um negócio que serve para medir o tamanho, a altura, o peso...”. Prossegui conduzindo a reflexão dos alunos para que eles pudessem concluir que o gráfico serve para registrar. Continuei a discussão questionando: *O que mais pode ser utilizado para se fazer o registro?* Os alunos disseram: “Os quadros.” Insisti para que concluíssem que o quadro era uma tabela.

Respondendo às questões, as crianças foram revendo suas ideias e apropriando-se de conceitos ligados ao tema. A apreensão inicial foi colocada de lado, pois percebi que optar por apresentar a história em slides, manteve a atenção das crianças, evitando a dispersão, comum em outras situações de sala de aula.

O segundo dia...

Para retomar as ideias da aula anterior dei enfoque às formas de registro utilizadas pelos ratinhos. Solicitei que falassem o que era para eles uma tabela e um gráfico. Com base nas respostas, concluímos que gráfico é uma representação visual de dados, usadas por meio de desenhos ou figuras geométricas e que possibilitam ao leitor uma interpretação de forma mais rápida e objetiva. Concluímos, também, que tabela é uma pequena tábua ou quadro onde se registram nomes de pessoas ou coisas (objetos), podendo relacionar quantidades a estas.



Falei para os alunos que as informações contidas em alguns textos podem ser apresentadas em forma de tabela e/ou gráfico. Percebendo expressões de dúvida em seus rostinhos, mostrei para eles algumas situações que aparecem em alguns livros, jornais e revistas que estavam disponíveis na sala. Comentei, também, que diferente do texto escrito,



a apresentação de dados por meio desse tipo de representação gráfica, possibilita a leitura, comparação e compreensão mais rápida das informações.

Para esclarecer, solicitei que os alunos fizessem a contagem da quantidade de crianças presentes em sala, que os classificassem em dois grupos (meninos e meninas) e contassem. Escrevi no quadro a seguinte frase com os dados da operação: “Hoje vieram 16 alunos na sala 14, dez meninas e seis meninos”.

Para ilustrar a situação retomei, junto com os alunos, o conceito de tabela e tracei um quadro de dupla entrada, dividido em três colunas (alunos, quantidade e total); inseri dados da frase e recordei informações sobre medida de comprimento e o uso da régua.

No segundo momento desta aula, retomei o significado de gráfico e, usando uma malha quadriculada ampliada e cordões para marcar os eixos, elaboramos a estrutura de um gráfico. Conversei sobre a importância de se definir a escala em um dos eixos, no caso o vertical e padronizar a distância entre as barras e a largura destas.

Em seguida, numeramos de zero a dez o eixo vertical e desenhamos a figura de um menino e uma menina no eixo horizontal. Distribuí, para os alunos, fichas de EVA, em cores diferentes, para que cada um marcasse sua presença no gráfico. Eles ficaram ansiosos, gostaram da atividade e aguardavam sua vez para serem fotografados fazendo o registro.

Terminada a tarefa, conversando com os alunos, disse-lhes que era preciso dar um título para a tabela e o gráfico, de acordo com os dados apresentados e registrar a fonte onde foram coletadas as informações. O título dado para ambos foi: Alunos presentes na sala 14. Em seguida, fomos fazendo a leitura do gráfico, já pronto e respondendo às questões: Quantos meninos estão presentes hoje? Quantas meninas? Quantas meninas a mais? Quantos meninos a menos? Quantos faltaram? Foi mais fácil ler as informações escritas no texto ou no gráfico e na tabela? Fiquei bastante satisfeita com o desenvolvimento da aula e o envolvimento das crianças. Finalizamos, assim, o segundodia.

O terceiro dia...

Retomamos o conceito de gráfico e tabela, a partir das definições dadas pelas crianças. Disse a elas que eu havia construído uma tabela, onde iriam registrar a quantidade de pulos que imaginavam ser capazes de dar numa brincadeira de corda na quadra e, também, os pulos que fossem dados efetivamente.

Apresentei a tabela, cuja construção possuía três colunas: a primeira com o nome de todas as crianças, a segunda para registrarem os pulos previstos e, a terceira com os pulos dados. Em seguida, perguntei: *Quantos pulos você imagina que conseguirá dar na brincadeira de corda*? Fui registrando cada resposta na tabela. Notei que as crianças criaram perspectivas em relação à própria capacidade em dar pulos.



Na quadra as crianças foram divididas em três grupos. Cada agrupamento recebeu uma corda e, os integrantes teriam que registrar na tabela a quantidade de pulos que conseguissem dar. Devido à dificuldade de coordenar dois grupos no momento da atividade, optei por formar um único agrupamento.

Terminada a brincadeira, retornamos à sala e analisamos os dados, respondendo às seguintes questões: *Você deu mais ou menos pulos que imaginou ser capaz?* Para esta questão, algumas crianças tiveram que consultar a tabela, pois haviam esquecido a quantidade estimada. Prossegui questionando: *Quem conseguiu dar mais pulos?* "Foi a Emanuelly." *Quantos pulos ela deu?* "Quarenta e oito." *Quem deu menos pulos?* "O Lucas." *Quantos pulos ele deu?* "Quatro."

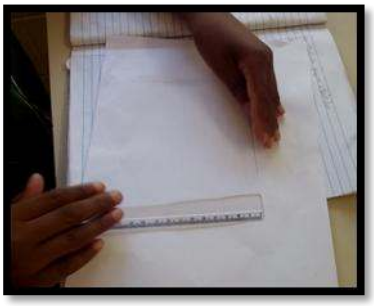
Utilizamos a calculadora para conferir o resultado dos cálculos referentes a cada questão subsequente, registrados na lousa. Transportei-os para a tabela, de modo que pudessem fazer a leitura dos números e comunicar

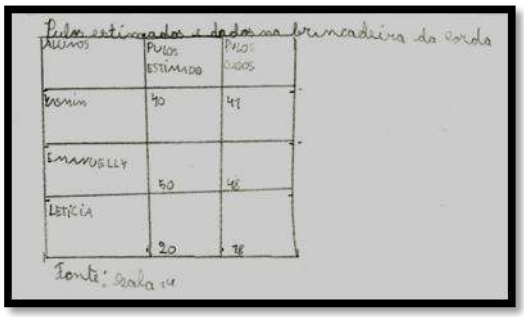
as quantidades indicadas. O desenvolvimento do raciocínio foi conduzido a partir das seguintes questões: *Qual foi a quantidade de pulos dos meninos?* "Cem." *E das meninas?* "Duzentos e trinta e três." *Quantos pulos as meninas deram a mais que os meninos?* "Cento e trinta e três pulos". *Qual foi o total de pulos da turma?* "Trezentos e trinta e três pulos." As meninas ficaram alegres e comemoram por obter maior somatório de pulos.

Este terceiro dia possibilitou às crianças refletirem e utilizarem seus conhecimentos a cerca da composição de números e operações e, aprofundar o estudo referente à construção de tabelas e gráficos.

Finalizando o trabalho...

O quarto dia foi destinado à construção de uma tabela com os dados oriundos da brincadeira de corda. A proposta seria preencher a primeira linha com o próprio nome e os seus dados de pulos e, escolher de mais dois colegas. Para orientar os alunos registrei





no quadro as seguintes dimensões: 10 cm de largura, 8 cm de altura para as bordas, 4 cm de largura para a 1ª coluna, 3 cm de largura para a 2ª e 3ª colunas e 2 cm de altura entre as quatro linhas. Cada criança recebeu uma folha de papel A4 e régua para confeccionar a tabela. Fui percorrendo as carteiras para observar e mediar a execução da tarefa quando necessário. Fiquei satisfeita ao ver que algumas crianças usavam corretamente a régua. Incluímos o título, a fonte e cada aluno teria que calcular quantos pulos deu a mais ou a menos que os colegas.

Após a análise dos dados, entreguei uma folha quadriculada para confeccionarem um gráfico com duas colunas verticais, usando informações pessoais e de um colega. Conversamos e combinamos: cada quadradinho corresponderá a um pulo dado; numerem o eixo horizontal com a maior quantidade de pulos dados; definam quantos quadradinhos serão usados para a largura das barras e entre elas e tracem as bordas com o lápis de escrever, antes de pintá-las.

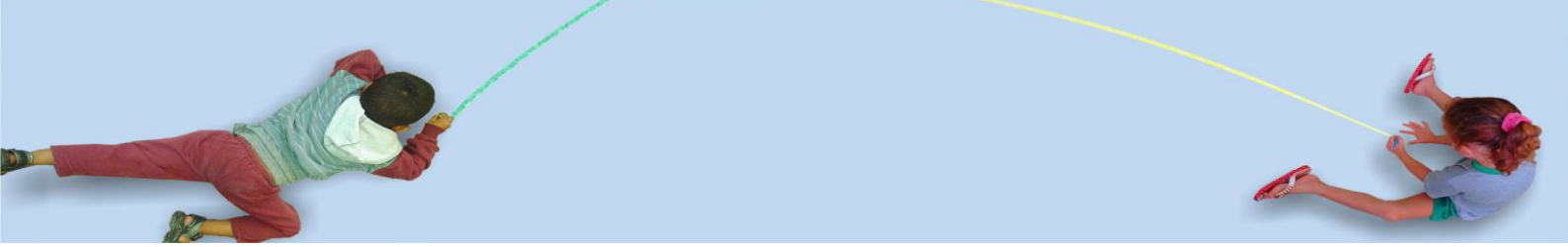


Pedi que identificassem as barras com os nomes e colocassem o título e a fonte. Terminada a tarefa, solicitei que apresentassem o gráfico para a turma, informando o nome do colega cujos dados foram utilizados e comparando as informações desse com as próprias. Fiquei satisfeita com o resultado e feliz ao ver a satisfação das crianças durante a apresentação.

AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A realização deste trabalho foi de grande importância para os alunos, pois estes não estavam como espectadores passivos, mas como atores principais do processo de ensino e aprendizagem.

Em atividades anteriores à realização desta sequência didática, observei que os alunos apresentavam dificuldades para entender gráficos e tabelas e, identificar algumas informações nessas representações. Percebi durante o trabalho, maior interesse e envolvimento deles nas atividades e progressos na produção gráfica. Pude aproximar-me ainda mais dos alunos, mediando suas ações e auxiliando-os no cumprimento delas, quando percebia suas dificuldades.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada e os conhecimentos adquiridos durante a formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa me possibilitou refletir sobre teorias ligadas a temas imprescindíveis e, a aprimorar o meu fazer pedagógico. Ampliei meu conhecimento em temas como direitos de aprendizagem; modalidades organizativas e planejamento.

Ao confrontar os conhecimentos adquiridos com práticas já adotadas, pude atentar para pontos relevantes, como os objetivos a serem alcançados; a organização do espaço; as mudanças de estratégias; a adequação do planejamento às necessidades pontuais dos alunos e/ou imprevistos inerentes ao cotidiano da escola.

A satisfação em realizar a atividade de planejamento e em executar a sequência didática foi um grande desafio, mas possibilitou embasar e ampliar minha prática, contribuindo de forma significativa para minha formação pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

AULETE, Caldas. **Minidicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Ivane Pedrosa de. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 27.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 214.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.



JEONG, Choi yun ; YEONG, Kim Sun. **Fugindo das garras do gato**. Disponível em: http://pt.slideshare.net/ANAPAULALOPES11/fugindo-das-garras-do-gato

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; GRANDO, Regina Célia. Organização do trabalho pedagógico para alfabetização a matemática. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Organização do Trabalho Pedagógico / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014, p. 6.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Núbia Pereira Magalhães Gomes/CAIC. Juiz de Fora, 2009.

TELES, Rosinalda Aurora de Melo. Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: a matemática como instrumento de formação e promoção humana. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014, p. 42.



UM OUTRO CONTO DOS CONTOS DE FADAS

Rachel Silva Rubac Ribeiro[1]

APRESENTAÇÃO

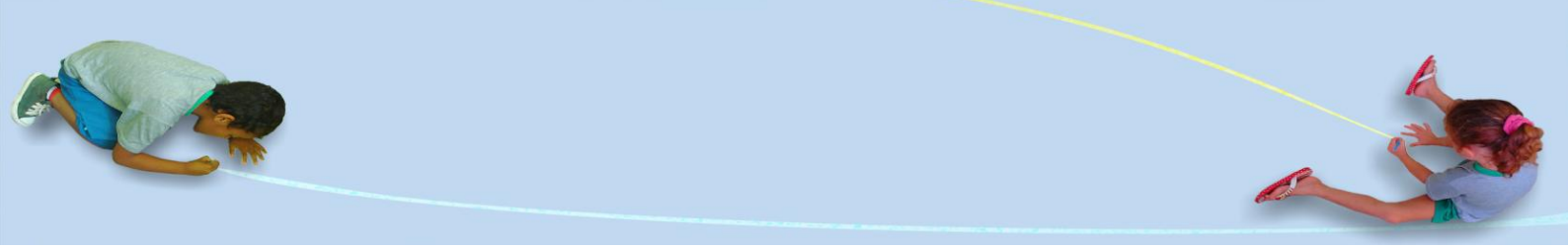
Este relato apresenta um trabalho realizado com o gênero *Contos de Fadas* e foi desenvolvido em uma escola da rede municipal, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2012. Teve como objetivo despertar o interesse pela leitura e revelou-se como um trabalho relevante, pois os alunos progrediram não somente na leitura, mas também na escrita, aumentando, também sua autoestima. A escolha do gênero a ser trabalhado teve como base a divisão em estágios psicológicos feita por Nelly Novaes Coelho (2000).

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA:

A escola municipal, onde foi desenvolvido o trabalho, se situa na Zona Norte de Juiz de Fora/MG, no bairro Milho Branco.

Atende a turmas regulares do 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos três turnos. Os alunos moram no bairro e redondezas e, muitos deles, têm uma situação social e econômica baixa. O trabalho foi desenvolvido com alunos, em sua maioria, com dificuldades de aprendizagem e que demonstravam pouco interesse pelos estudos, principalmente, pela leitura e pela escrita.

[1] Professora da Escola Municipal Engenheiro André Rebouças. Formada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Pós-graduada em Educação Infantil também pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.



FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Por se tratar de alunos com algum risco social, o trabalho com *Contos de Fadas* foi escolhido, uma vez que esse gênero contribui para o desenvolvimento de mecanismos que possibilitam aos alunos lidarem com os conflitos, com as emoções, tanto do cotidiano escolar, como no dia a dia da vida. De acordo com PARREIRAS, 2009

> Os afetos presentes nos contos de fadas são formas imaginárias de representar o que se passa dentro das pessoas, por exemplo, os conflitos. Tomar contato com esses sentimentos expressos em uma história é importante para a construção de nossos valores (...) o conto pode até ajudar o leitor a lidar melhor com seus próprios conflitos. (PARREIRAS, 2009, p.80)

Ainda afirma a autora que:

> O personagem funciona como um modelo de coragem ou medo. O tão famoso lobo mau – que aparece na história da *Chapeuzinho Vermelho* e na dos *Três Porquinhos*- pode ser, por exemplo, um elemento da história que represente a agressividade. Como não é comum as pessoas gostarem de ser agredidas, surge o sentimento geral de medo ou raiva do lobo. (PARREIRAS, 2009, p.80)

A escolha do gênero *contos de fadas* teve como suporte teórico a divisão da leitura nos estágios psicológicos de acordo com Nelly Novaes Coelho.

> O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos). Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro [...] a partir dessa fase desenvolve-se o pensamento hipotético dedutivo e a consequente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo confronto de ideias e ideais e seus possíveis valores ou desvalores. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo. É a fase da pré-adolescência. (COELHO, 2000, p. 37)



DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA:

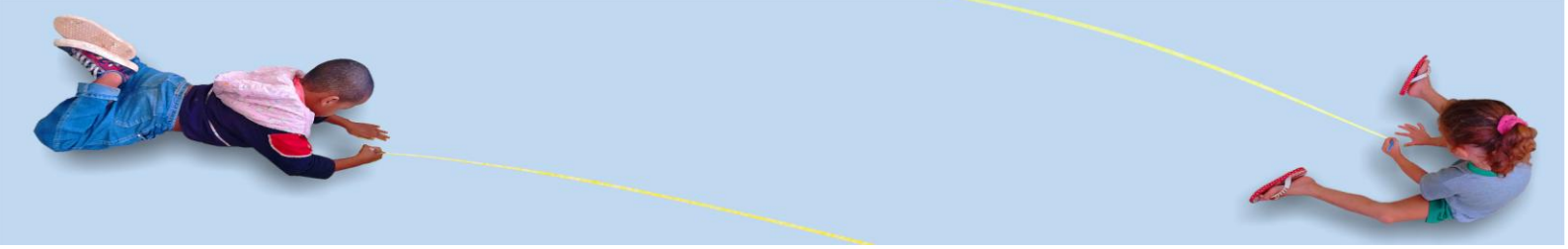
Trabalho numa escola de periferia onde grande parte dos alunos possui algum risco social e, por isso, alguns têm muita vergonha de se expressarem, de falar sobre seus sentimentos, sua vida.

Estava assumindo o projeto de dinamização da leitura na biblioteca no turno da manhã e pensei em uma forma de dar continuidade ao trabalho realizado no turno da tarde, uma vez que não havia este tipo de proposta. Nesse sentido, resolvi começar partindo de um gênero que eles já conhecessem. Escolhi trabalhar releituras de alguns contos clássicos. No começo, um dos meus objetivos era estimular os alunos a frequentarem a biblioteca pelo simples “prazer” de ler e não para fazerem provas ou cumprirem algum castigo, como muitas vezes percebemos nas práticas escolares.

Fiz um planejamento inicial que consistia na leitura de quatro contos clássicos: Os três porquinhos, Branca de Neve e os sete anões, Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. Aproveitaria, também, os contos de fadas já conhecidos, para a leitura de suas versões mais "modernas".

A verdadeira história dos Três Porquinhos:

Começamos com a história clássica dos três porquinhos. Perguntei para a turma se eles conheciam a história. Num primeiro momento, não tive uma reação muito boa de alguns deles. Chegaram a dizer: "Ah, isso é coisa de criança". Pedi para que eles tivessem um pouco de paciência. Apresentei a história de forma diferente levando um livro sendo que uma das imagens transforma-se em quebra-cabeça que os alunos teriam que montar. Isso lhes chamou a atenção e acharam interessante. Tive a impressão que muitos deles não conheciam este tipo de livro, considerado como brinquedo. Alguns pediram até para montar o quebra-cabeça, o que aconteceu no final da aula.



Depois que alguns tiveram coragem para contar o que se lembravam da história, perguntei se eles achavam que seria possível existir outra versão para aquela história, como, por exemplo, a versão contada pelo lobo. Eles acharam um pouco absurdo. Então expliquei que existem sempre duas versões para cada fato. Por exemplo, a versão da vítima e a do agressor. Questionei: *se o lobo contasse a versão dele, como vocês achavam que seria?* Percebi que surgiu uma pequena curiosidade. Foi quando apresentei o livro "A verdadeira história dos três porquinhos" que consiste na versão contada pelo lobo. Aproveitamos a leitura para falar algumas características do gênero notícia uma vez que a capa do livro é no formato de primeira página de jornal, apresentando como manchete principal a prisão do lobo.

Branca de Neve e as sete versões:

Em outro dia, seguindo a mesma proposta e aproveitando o interesse dos alunos, fizemos uma leitura direcionada do livro "Branca de Neve e as sete versões". Esse livro possui uma estrutura diferente, onde o leitor participa de forma interativa como se fosse um jogo. O título do livro já dá indícios do que se propõe, pois existem sete finais diferentes para a história e estes, vão depender de como o leitor vai direcionar sua leitura. Li o livro para eles contando a versão diferente de cada parte. Depois, juntos, lembramos como era cada parte na versão "original". A última versão contava o final da história caso o príncipe não se casasse com a Branca de Neve. Esta não foi lida para os alunos, mas aproveitei para lançar um desafio para o próximo encontro: “Escrever um final para a história da Branca de Neve, na qual ela não se casaria com o príncipe”.

No dia marcado, tive uma grande decepção na hora que fui recolher os textos, percebi que quase ninguém havia trazido, ou seja, apenas cinco alunos entregaram os textos. Uns falaram que esqueceram, outros que não gostavam de escrever. Fiquei pensando se existiria uma forma de tentar mudar esta realidade.



Ao ler os finais escritos pelos alunos fiquei surpresa uma vez que alguns textos retratavam a realidade vivenciada por muitos deles. Resolvi pensar em alguma maneira de aproveitar aqueles finais. Para ajudar a motivá-los a escrever, além de falar que montaria um livro com as histórias escritas, sugeri que seria feita uma votação pelos professores e uma das histórias seria publicada no jornalzinho da escola.

Chapeuzinhos Coloridos:

A terceira etapa seria trabalhar com versões da história da “Chapeuzinho Vermelho". Entretanto, após as observações da aula anterior, usei uma estratégia diferente: fui direto para a leitura do livro "Chapeuzinho amarelo". Sentamos em círculo, fiz a leitura em voz alta mostrando as imagens ao final de cada página e conversamos sobre o livro.

Logo em seguida, trabalhei com o livro: “Chapeuzinhos Coloridos", escrito por José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Neste livro, o autor transforma a história da Chapeuzinho Vermelho, já conhecida, em várias outras.

Para esta atividade, dividi a turma em três grupos e entreguei para cada um a cópia de uma das histórias contidas no livro. Os alunos teriam que descobrir as diferenças e as semelhanças entre a história da Chapeuzinho Vermelho, versão clássica, com a versão entregue para eles. O trabalho foi muito interessante. Os alunos conseguiram realizar a tarefa proposta superando as minhas expectativas, apresentando reflexões muito pertinentes sobre o livro. Lancei outro desafio: que escrevessem uma nova versão para a história da Chapeuzinho Vermelho que não fosse nenhuma das apresentadas.

Quando a história de uma aluna, que havia sido selecionada pelos professores, foi publicada no jornalzinho da escola, fez com que o novo desafio rendesse mais textos. Para valorizar o trabalho dos alunos novamente combinamos de montar outro livro. Foi necessário fazer uma votação entre os alunos para a escolha das melhores histórias.



Após a seleção das histórias, observamos que faltavam as capas e os títulos. Foi sugerido que dois alunos do 7ºAno fizessem as ilustrações, uma vez que desenhavam muito bem. Convidamos esses alunos e falamos sobre a proposta de trabalho. Eles aprovaram a ideia e ficaram animados. Os títulos escolhidos foram: “Chapeuzinhos não vermelhos” e “Branca de Neve e os sete finais não felizes”.

Como a escola havia se inscrito para o evento anual “Circuito de Leituras”[2], aproveitei a oportunidade para homenagear meus “alunos escritores”. Selecionei duas histórias escritas por eles, uma de cada livro, e pedi para que alguns alunos do 9º Ano, preparassem uma dramatização para ser apresentada no dia em que fôssemos visitar outra escola.

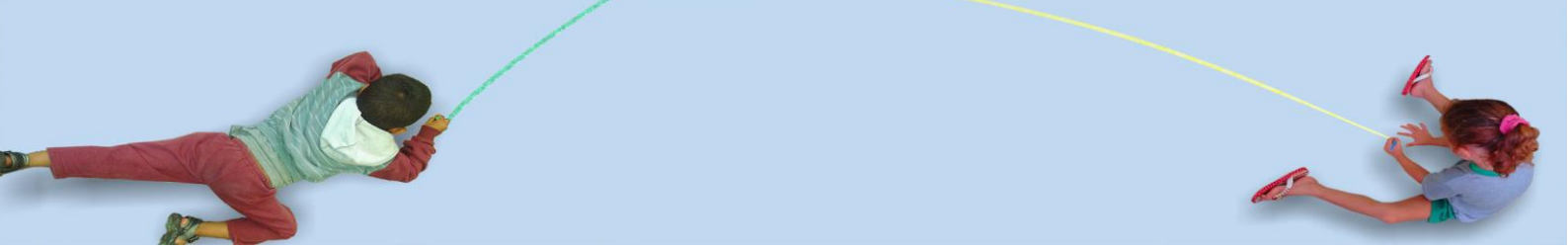
Estava muito ansiosa para ver qual seria a reação dos alunos ao se depararem com suas histórias publicadas e transformadas em peças teatrais. No dia da visita, os alunos que escreveram e ilustraram os livros imaginavam que haviam sido convidados, apenas, para conhecerem outra escola e não faziam ideia do que iria acontecer.

No momento da apresentação, falei sobre o livro, sobre o trabalho realizado e expliquei sobre a dramatização. Os alunos ao verem o livro pela primeira vez ficaram surpresos e admirados. Após o teatro, eles não acreditam no que viam. Foi uma emoção muito grande para eles saber o que tinha acontecido com suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este trabalho foi de grande importância para os alunos, uma vez que melhorou sua autoestima, fazendo com que se sentissem capazes e estimulados a se expressarem, principalmente, depois que viram o resultado de

[2] O Circuito de Leituras é um projeto realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de fora que consiste numa troca de experiências entre as escolas. As escolas participantes fazem uma espécie de “intercâmbio” dos trabalhos desenvolvidos. É um momento muito importante de interação e troca de experiências.



seus esforços. Muitos alunos passaram a frequentar mais assiduamente a biblioteca, até mesmo no recreio, pois descobriram o prazer pela leitura.

A escola também continua colhendo os frutos deste trabalho. Foram feitos dois cartazes com as capas dos livros que estão, até hoje, expostos na biblioteca da escola para que todos possam ter interesse nas histórias escritas pelos alunos. Isso tem despertado em outros alunos a vontade e coragem de escrever também.

Quanto à participação dos alunos, me emocionei com o avanço deles, que começou modestamente e terminou de forma efetiva. Desde a concretização deste trabalho, consegui mais adeptos para a biblioteca. Já precisei mudar meu horário para que pudesse atender os alunos no intervalo (recreio). Também consegui desenvolver o pensamento crítico de alguns alunos através da reflexão e da escrita.

Acredito que os alunos tiveram uma evolução muito grande no decorrer do trabalho realizado por eles. Mas, com certeza, a pessoa que mais foi beneficiada com este trabalho fui eu. Para mim, enquanto professora, posso dizer que, apesar dos obstáculos, alcancei o meu grande objetivo: cultivar o interesse pela leitura em mais alunos. O resultado obtido, apesar das dificuldades, superou minhas expectativas. Não estava no meu planejamento inicial ter como produto final dois livros escritos pelos alunos e, agora, tenho a sensação de dever cumprido.

REFERÊNCIAS:

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

PARREIRAS, Ninfa. **Confusão de línguas na literatura:** o que o adulto escreve, a criança lê. Belo Horizonte: RHJ, 2009

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE JUIZ DE FORA. **Proposta Curricular da Rede Municipal – Língua Portuguesa**, 2010