

letra

o jornal do alfabetizador

BELO HORIZONTE, JANEIRO/JUNHO DE 2019
ANO 15, Nº 52

EM DESTAQUE

**EDUCOMUNICAÇÃO NAS
ESCOLAS** p. 10

RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS

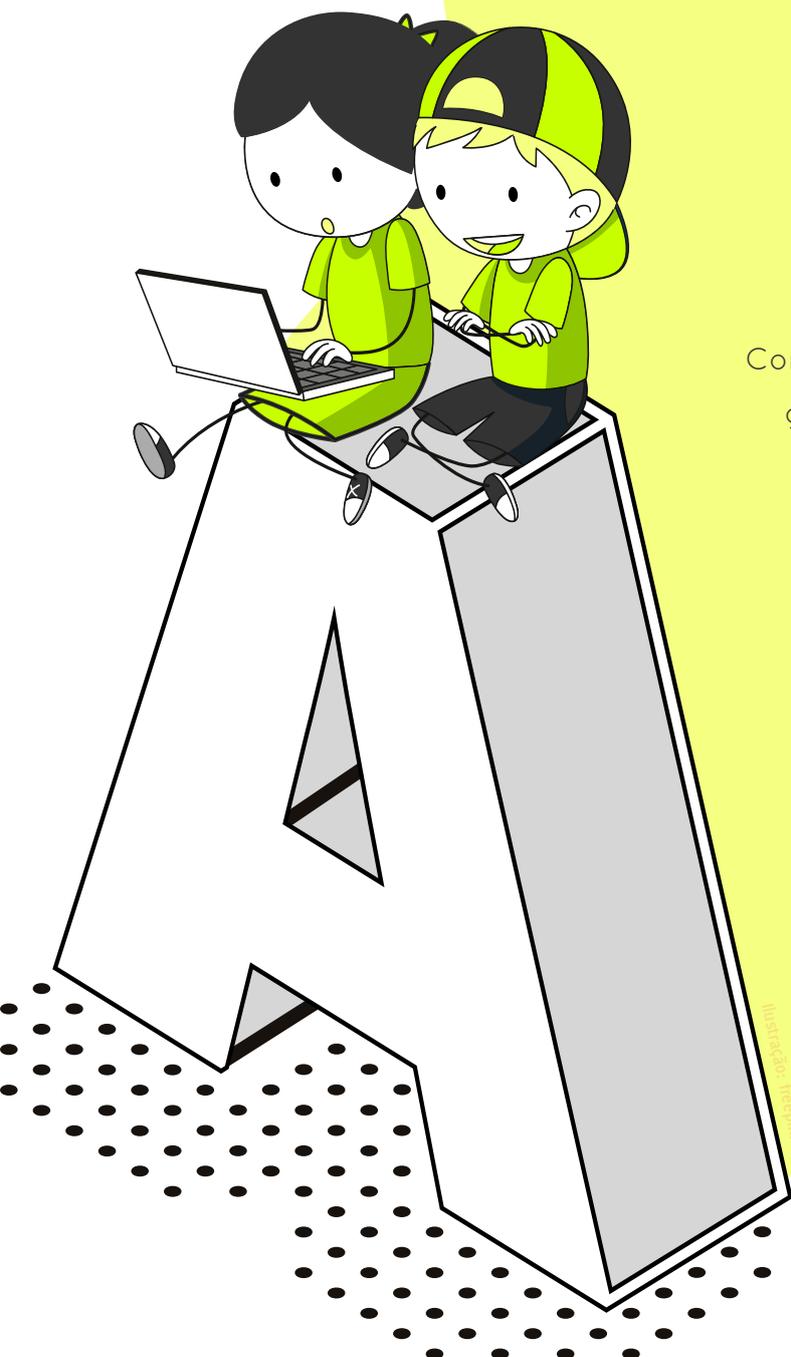
Como essa prática pode ajudar no trabalho com
gêneros e no desenvolvimento de habilidades
linguísticas p. 6

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE EM
ESCOLAS PÚBLICAS**

O ensino da leitura e da escrita nesse
contexto p. 14

**INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM
DEFICIÊNCIA**

Os processos de inclusão são fundamentais
para o aprendizado desse aluno p. 8



E MAIS+

*Adaptação literária para o digital | Usos de tecnologia e alfabetização |
Da cozinha à mesa posta (Homenagem à Graça Paulino)*

MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E CULTURAIS NA COMUNICAÇÃO: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO



ISABEL CRISTINA FRADE e GILCINEI CARVALHO -
professores da Faculdade de Educação da UFMG,
pesquisadores do Ceale e editores pedagógicos do
Letra A

Há muito tempo, a comunicação vem alterando e impactando as práticas escolares, de um ponto de vista técnico e cultural. A invenção da imprensa, por exemplo, fez com que os professores pudessem ministrar suas aulas com todos os alunos, lendo os mesmos textos, ao mesmo tempo em que passaram a ter acesso a uma multiplicidade de textos. Isso foi possível pela impressão em grande escala que estendeu o volume de textos e os gêneros que circulavam de forma manuscrita. Essa dimensão, que parece técnica, aumentou as possibilidades de alfabetização e alterou as práticas de letramento. Quando a imprensa chegou a vários países, mesmo que de forma desigual, foi necessário formar públicos leitores para participar de uma cultura do impresso que também alterava a sociedade. No entanto, muitas vezes, esse impacto foi naturalizado e a escola continuou a funcionar como depositária de um repertório cultural.

No século XX, com o advento do rádio e da televisão e a disseminação de novas linguagens, sobretudo na modalidade oral, a públicos cada vez mais extensos, vimos outros fenômenos técnicos e culturais de longo alcance, mas a televisão, por exemplo, constituiu-se mais como uma ameaça do que como aliada do processo educacional, sobretudo pelos interesses comerciais aos quais as mídias foram respondendo, ficando, inclusive, dependentes destes em vários níveis. Neste contexto, assistimos a um fenômeno que foi crescendo e dele participamos, independente dos controles: os repertórios culturais foram se ampliando, alterando identidades, mostrando novas fronteiras e isso trouxe ressonâncias para um fator que consideramos fundamental na educação: qual o sujeito da educação? Como ele se forma? Quais os seus interesses? Independente de a escola trabalhar com as mídias e suas linguagens, os sujeitos não seriam mais os mesmos e teríamos que trabalhar de forma crítica os discursos das diferentes mídias.

Com o advento das tecnologias digitais, o impacto é incalculável, pois as instituições que detinham um tipo de monopólio do conhecimento, como a escola, estão perdendo um tipo de função, a de apresentar informações, para reforçar outras, como as de ajudar os alunos a fazer em perguntas e críticas em torno do conhecimento, de sua produção e disseminação. Em tempos de compartilhamento e redes sociais, de acesso livre e pago, de aprendizagem informal, de novas trocas linguísticas e múltiplas semioses, de novos suportes e gêneros textuais, há que se repensarem os conteúdos, as formas de ensino e a aprendizagem.

Certamente, essas são novas questões para o letramento e a alfabetização. Com a invenção de novos sistemas que convivem com o alfabeto, precisaremos mudar o conceito de alfabetização? Como estão sendo produzidos os novos gêneros da esfera científica, informativa e literária? Que literatura está sendo reinventada? Que tipo de oralidade vem sendo construída?

Indo além da constatação um tanto ingênua de que temos que incorporar inovações no sentido metodológico, temos que ter com elas uma postura mais reflexiva e crítica: a de compreender como e por que as mídias, sobretudo no contexto digital, têm alterado os sujeitos, os grupos e a sociedade. As mídias substituem as formas de interação e socialização de nossas crianças, jovens e adultos que são vivenciadas na escola, em casa, nas igrejas?

Pensando em problemas mais amplos, acreditamos que os alunos não podem se tornar apenas comunicadores, mas usuários e produtores críticos de conhecimento. Precisam se encontrar com seus pares, online ou presencialmente, participar de ações locais e globais, precisam ler e escrever cada vez mais, usando outros sistemas igualmente complexos. São muitos os produtos culturais, os efeitos políticos, econômicos e educacionais que foram gestados no último século. Este número do Letra A, em especial, aborda algumas dessas questões.

Neste número, damos voz a Graça Paulino, intelectual e amiga que perdemos neste ano. A republicação de um texto seu é uma forma de homenagem e de reafirmação de suas ideias, tão importantes para quem pesquisa e para quem ensina literatura. O seu legado nos inspira a continuar os esforços para garantir que a literatura seja direito de todos e que tenhamos o direito de pensar pela diferença.

EXPEDIENTE

Reitora da UFMG: Sandra Goulart Almeida | Vice-reitor da UFMG: Alessandro Fernandes Moreira | Pró-reitora de Extensão: Cláudia Mayorga | Pró-reitora adjunta de Extensão: Janice da Silva Amaral | Diretora da FaE: Daisy Cunha | Vice-diretor da FaE: Wagner Auarek | Diretora do Ceale: Francisca Izabel Pereira Maciel | Vice-diretor do Ceale: Gilcinei Carvalho | Editores Pedagógicos: Gilcinei Carvalho, Isabel Cristina Frade | Editora de Jornalismo: Natália Vieira (20985/MG) | Projeto gráfico: Thômaz Souza | Diagramação: Thômaz Souza | Reportagem: Bruno E. Campoi, Thiago Rodrigues, Natália Vieira | Revisão: Lúcia Helena Junqueira | Colaboração: Dagoberto Buim, Eliana Yunes, Francis Paiva, Hércules Corrêa, Julianna Glória, Rubia Alves

O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais. Av. Antônio Carlos, 6627 - Campus Pampulha - CEP 31 270 901 Belo Horizonte - MG Telefones (31) 3409 6211/ 3409 5333 www.ceale.fae.ufmg.br

ENVIE SUAS CRÍTICAS E COMENTÁRIOS À EQUIPE DO LETRA A. ESCREVA PARA JORNALISMOCEALEUFMG@GMAIL.COM OU LIGUE (31) 3409-5334.

Quais são as possíveis relações entre o uso de tecnologias digitais e os processos de alfabetização?

Dagoberto Buim Arena - Professor Associado do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, campus de Marília-SP

Na história da cultura humana, aprender os atos sociais, culturais e históricos de ler e de escrever sempre demandou criações provisórias, mas também permanentes recriações. Esses dois atos me parecem os reais objetos de ensino e de aprendizagem. Os dois atos se articulam a quatro outros objetos culturais: a linguagem escrita, os suportes onde ela é inscrita, os instrumentos de sua inscrição, e os gestos a eles correspondentes, materializados com movimentos dos dedos das mãos e dos pés, da cabeça, ou dos olhos. Essas criações culturais, em estreitas relações, se tocam e se modificam umas às outras. Para os brasileiros, filhos da cultura greco-romana, a linguagem escrita pareceu sempre ser alfabética, mas se todos os objetos bem articulados se modificaram ao longo dos séculos, teria a escrita se mantido incólume em sua essência?

Pode-se sugerir a hipótese de que sua original formulação alfabética grega tenha se esfarelado aos poucos, porque, se suportes, instrumentos e gestos foram recriados, os atos de ler e de escrever também foram. Os dispositivos e os aplicativos digitais chacoalham e transformam mais uma vez esse conjunto. Ao se abandonar o belvedere linguístico de apreciação da escrita para se tomar um outro, de um ponto mais elevado ocupado pela semiótica, é possível supor que o homem continua a não escrever com letras ou grafemas que se remetem a fonemas, como sempre se julgou, mas com caracteres que remetem diretamente a sentidos da linguagem.

Os teclados virtuais desnudaram a limitação da letra. Todos os pontos e todos os sinais, todos os espaços e todos os caracteres, antes marginalizados, considerados letras com penduricalhos, ganham um novo estatuto na alfabetização: o de caractere. Ele confirma ou não a existência de uma palavra gráfica; altera sentidos; cria, por isso, as condições para a formação de uma consciência gráfica. Ele assume renovada função na palavra digital, arranha o estado alfabético aparente da escrita ocidental e a semiotiza. O caractere digital recupera funções perdidas nos sistemas de origem greco-latina e de outros sistemas ocidentais historicamente empurrados para o ostracismo pelo poder político e econômico da civilização romana. Ele supera a letra em sua função de construção dos enunciados e solicita, por isso, metodologias de alfabetização que reintegrem os atos, a linguagem escrita, os suportes, os instrumentos e os gestos emergentes, prenunciados para um futuro logo depois da próxima curva.

Julianna Silva Glória – pesquisadora e membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Cultura Escrita Digital (NEPCED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Vários são os paralelos que podemos estabelecer entre tecnologias digitais e processo de aquisição da escrita. Por ora, ressaltamos brevemente algumas dessas relações para que se perceba que não se deve alfabetizar sem se atentar às práticas sociais com textos e suportes digitais. Um primeiro aspecto a ser analisado é o fato de que estamos, hoje, inseridos em um mundo de cultura escrita digital e, se pretendemos ensinar a ler e a escrever, não há como desconsiderarmos usos, portadores de gêneros textuais, modos, ambientes digitais, dentre outros, que fazem parte do cotidiano daqueles que se apropriam do sistema de escrita alfabética, visto que leitura e escrita implicam muito mais do que estudar a língua como código, mas como representação. Isto é, abrangem atitudes e valores que são construídos quando as pessoas têm a chance de conviver com a cultura escrita, como um todo, inclusive a digital, usufruindo plenamente dos benefícios que isso possa proporcionar. Nessa perspectiva de alfabetização, importa a promoção de experiências comunicativas, o que inspira a utilização de linguagens, dentre elas, a digital, constituída a partir do conhecimento de textos, domínios discursivos e de enunciação específicos desse contexto digital.

Outro aspecto relevante é o fato de que o uso de tecnologias digitais possa estimular o alfabetizando a pensar além das letras, também nos gestos, comportamentos e tipos de forma de leitura e de escrita de acordo com o suporte de texto. Não estamos querendo dizer que o suporte digital de texto tenha “um poder mágico” de melhorar o processo cognitivo de compreensão do sistema de escrita em fase de apropriação da língua materna. Na verdade, acreditamos que esse deslocamento de um suporte de texto manuscrito ou impresso para o digital sirva para aguçar a noção de que, quando se usa um ou outro suporte de texto, ocorre interferência no contato e nos processos de textualização. Entendemos, ainda, que a semiosfera digital favorece multimodos e usos do texto que se apresentam efêmeros na tela, cheios de movimentação, animação e colorido. Certamente todos esses elementos tornam a aquisição da escrita alfabética muito mais significativa e transformadora. Portanto, alfabetizar usando as tecnologias digitais pode favorecer relações de aproximação diferenciadas com material escrito sempre presente em nossa sociedade.

Uma roda de leitura para além dos portões da escola

A DISPOSIÇÃO DE UM DOS SEUS ALUNOS PARA A LEITURA FOI O PONTAPÉ INICIAL DA AÇÃO

Bruno E. Campoi

Com uma turma já alfabetizada, a professora Dalvani Goes, do segundo ano da Escola Municipal Ana Assis de Medeiros, em Cruzeta (RN), percebeu um problema: mesmo que seus alunos já soubessem ler, eles se interessavam muito pouco por livros em momentos reservados para leitura. Ela conta que “eles liam cinco, dez minutos e não queriam mais, preferiam estar brincando.”

Isso se deu no início de 2018, mesmo período em que a biblioteca da escola começou a desenvolver o projeto “Tenda da Aninha”, no qual cada professor devia escolher um autor para trabalhar em sua sala. Nesse projeto, Dalvani optou pelos textos de Sílvia Orthof, em especial, o livro “Maria vai com as outras”, já que, segundo ela, havia em sua sala alunas que “conseguiram levar as outras facilmente na conversa.”

Com a realização de diversas rodas de leitura dentro da sala de aula, os alunos foram se interessando cada vez mais pelas histórias da autora e por sua biografia. Entretanto, a atividade de leitura poderia ter encerrado aí se um dos alunos de Dalvani, João Victor, não tivesse falado com a professora que gostaria que seus colegas fossem a sua casa conhecer seus livros.

Gostando da ideia, Dalvani conversou com os pais do aluno e a mãe de João Victor, doutora em sociologia, abriu a casa para a turma. No dia marcado, em roda no tapete da sala e deitadas no sofá, as



Ilustração: neepik.com

crianças exploraram os livros de João Victor e depois assistiram a vídeos de peças montadas a partir de histórias de Sílvia Orthof. A atividade durou duas horas, e Dalvani conta que as crianças gostaram tanto que no fim não queriam voltar para a escola.

“A partir daí, as outras crianças queriam também fazer rodas de leitura em suas casas e mostrar que também tinham livros para os colegas conhecerem”, narra a professora. Aproveitando a empolgação, Dalvani resolveu expandir o espaço de leitura dentro da própria escola. Com livros muitas vezes recebidos do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), as rodas de leituras realizadas no pátio fizeram com que crianças de outras salas se interessassem pela atividade.

As rodas de leitura estimularam também a realização de uma peça de “Maria vai com as outras”, que chegou a ser apresentada em um projeto municipal que promove atividades culturais em uma praça do município. “Eu estou muito feliz porque estou percebendo que eles estão desenvolvendo o gosto pela leitura”, afirma a professora. Agora, de acordo com ela, os alunos conseguem, durante a roda de leitura, ler até três livros, dependendo do tamanho do texto. Esse maior interesse dos alunos também incentivou a criação de um cantinho de leitura dentro da sala de aula para que aqueles que acabam as atividades de sala primeiro possam ir a esse espaço para ler.

A matemática da leitura e da escrita

PROJETO CRIADO EM CIDADE DE PERNAMBUCO DESENVOLVE HABILIDADES DE ALUNOS ATRAVÉS DE EIXOS DA MATEMÁTICA

Por Thiago Rodrigues

Que a matemática é uma linguagem não é segredo. Mas é possível relacionar a matemática com o incentivo à leitura e à escrita? Essa é uma ideia que vem trazendo bons frutos em escolas públicas do interior de Pernambuco, mais precisamente no município de Trindade. Idealizado por Samária Mércia, coordenadora do Programa Alfabetizar com Sucesso (PAS) e técnica da Secretaria Municipal de Educação de Trindade, o

projeto 'Dia da Matemática' consegue unir os principais eixos da matemática com a realização de leituras e produções de textos.

Com um total de 695 alunos de três escolas municipais de Trindade, o projeto promoveu encontros semanais, durante quatro meses em 2018, para tratar de forma diferente o ensino da matemática. "Estávamos percebendo que os meninos estavam bem desinteressados no componente de matemática. E, além disso, tem a questão de os professores não saberem o que fazer exatamente a respeito disso, porque estava tudo naquela aula de quadro", explica Samária, contando que, a partir disso, foi convidada a pensar algum tipo de intervenção que pudesse melhorar a motivação dos alunos nessa área.

Por meio da elaboração de um cronograma, foi delimitado o foco em alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Na maioria dos dias, era indicado algum texto ou história que se relacionasse com o tema da aula para incentivá-los às práticas de leitura. Além disso, após o término dos encontros, a percepção das crianças sobre as atividades era contada, por elas mesmas, em um diário. Esses incentivos buscaram desenvolver mais do que os eixos matemáticos básicos, mas também criar o hábito da leitura e auxiliar nos processos de escrita, essenciais nessa fase de ensino.

As escolas participantes, em avaliações diagnósticas efetuadas pela Secretaria Municipal da Educação, receberam bons resultados após a execução do projeto, em comparação com outros simulados propostos antes da implementação das atividades. "No primeiro simulado, a escola teve em média de 30 a 40% de notas acima da média em matemática. Após o projeto, todas as turmas tiveram mais de 100% acima da média, com notas de 6 ou mais de 6", cita Samária, em relação à forma como os resultados impactaram rapidamente no conhecimento adquirido pelos alunos. Além dos avanços especificamente alcançados na matemática, a leitura e a escrita são destaques que também devem ser reconhecidos.

Escrita Colaborativa

A escrita colaborativa é realizada em grupo, de modo sincrônico ou não, com colaborações de todos os integrantes e autoria compartilhada para produzir um texto fruto de relativo consenso. Pode ocorrer em ambientes acadêmicos, governamentais e privados; pode ser desenvolvida em redes on-line abertas, como nas wikis, com participantes indiscriminados, ou produzida em redes fechadas, como no Google Drive, com participantes convidados, e em encontros presenciais off-line face a face.

A escrita colaborativa possui três características fundamentais: construção de consenso, autoria conjunta e colaboração dos parceiros em todo o processo. É dessa perspectiva sociointerativa que surgem seus aspectos positivos, como os benefícios social e cognitivo para os participantes, estabelecendo neles habilidades de liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade de grupo ao realizarem uma tarefa. Entretanto, é dessa característica intrínseca de construção de consenso da escrita colaborativa que surgem algumas dificuldades, como: tendência de um integrante do grupo não realizar seu trabalho - social loafing -, consenso prematuro, receio de editar o texto alheio, edições inconscientes, pouca comunicação, um integrante não enxergar o trabalho do outro e diferenças estilísticas. Por isso, o desafio do ensino de escrita colaborativa nas escolas é mitigar esses problemas, ressaltando os pontos positivos elencados.

Ao propor atividades de escrita colaborativa, o professor precisa, inicialmente, intervir no processo de escrita dos alunos para garantir a manutenção do tópico discursivo, um fator essencial para a construção da coerência, que necessita ser desenvolvida em consenso pelo grupo e não individualmente, como na escrita de autoria única. Para isso, os grupos precisam atentar para os processos necessários para se produzir um texto de modo colaborativo, sobretudo negociação para consenso, comunicação e execução das funções pelos integrantes.

Francis Arthuso Paiva – Professor do Colégio Técnico e Mestrado Profissional em Letras da UFMG.

Retextualizar para recontar

O USO DA RETEXTUALIZAÇÃO PODE SER UM PROCESSO RICO PARA TRABALHAR VÁRIOS GÊNEROS E HABILIDADES LINGUÍSTICAS

Por Bruno E. Campoi

Seja na escola, no trabalho ou em casa, todos já passamos pela situação de contar para alguém algo que vimos e chamou nossa atenção. Não importa se foi uma notícia surpreendente, o capítulo de ontem da novela ou o mais novo escândalo político, sempre que fazemos isso, estamos realizando a chamada ‘retextualização’. Em termos gerais, ela pode ser definida como “um processo de produção de um texto tendo como base, como referência, um ou mais textos fonte”, explica a professora e doutora em Estudos Linguísticos da PUC Minas Maria Flôr de Maio Benfica.

Mesmo que a expressão “retextualização” não seja muito comum, ela não é recente. O professor e doutor em Linguística da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Dennys Dikson Marcelino da Silva conta que suas primeiras menções a ela surgiram no início dos anos 1990, na tese da pesquisadora Neusa Travaglia, que estudava esse processo no contexto de tradução de uma língua para outra. Na década seguinte, o termo ganhou outra roupagem devido ao estudo de pesquisadores como Luiz Antônio Marcuschi. Para ele, a retextualização acontece quando um gênero textual, nas modalidades oral ou escrita, é transformado em outro texto, da mesma modalidade ou não, mas sempre mantendo o sentido original.

De acordo com Maria Flôr de Maio, a retextualização já acaba sendo trabalhada de alguma forma em muitas situações dentro da sala de aula, mesmo que a professora não se dê conta disso. Ao abordar um conteúdo de Ciências, por exemplo, a professora pode pedir que sejam feitos resumos e esquemas de revisão com aquilo que poderá cair na prova. Nesse caso, a retextualização acontece nessa passagem do conteúdo do livro didático ou da explicação da professora para o esquema ou resumo do aluno.

Apesar da sua aparente simplicidade, Dennys explica, ainda, que a retextualização muitas vezes é confundida com a refacção textual. “Quando a gente vem para a sala de aula na universidade conversar com os alunos sobre retextualização (...), muitos imaginam que retextualizar é eu pegar um texto que tem problemas, que está mal feito, mal redigido, com problemas gramaticais, linguísticos, semânticos ou de sentido, e ajeitá-lo, arrumá-lo, melhorá-lo, ou seja, corrigir”. Entretanto, retextualizar é um processo de adaptação muito mais rico e que envolve diversas habilidades linguísticas.

Tanto Dennys quanto Maria Flôr de Maio são defensores do uso da retextualização como expediente metodológico. Para eles, desde os primeiros anos na escola, já é possível realizar esse tipo de trabalho com os alunos. “Quando as crianças são mais pequenininhas, eu preciso trabalhar com textos de diferentes naturezas, porque elas não vão conseguir ainda escrever, porque não estão alfabetizadas. Mas a retextualização pode ser feita em qualquer momento”, afirma Dennys.

O professor sugere, também, que a retextualização seja trabalhada em sala, aproveitando os gêneros textuais previstos na grade curricular. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso que os alunos tenham muito domínio do gênero-base e do gênero-fim envolvidos. Em um projeto de extensão da universidade onde atua, por exemplo, depois de meses trabalhando a fábula e a história em quadrinhos com alunos do quarto ano, ele conecta os dois gêneros com a retextualização. “Os alunos estão dentro de dois gêneros diferentes, de semioses diferentes, plurissemióticas de lados distintos, mas como eles vieram o ano todo estudando gêneros, eles vão conseguir ler, interpretar as fábulas e depois passar as fábulas para uma história em quadrinhos numa boa”, afirma.

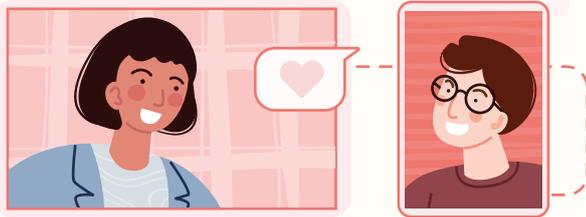
ELEMENTOS A SE CONSIDERAR

Uma retextualização vai além de um simples movimento de deslocamento, já que, para realizá-la, é inevitável incluir elementos que não estavam no texto original, explica Dennys. Para ele, em uma atividade dessas, “o que eu não posso é fugir dos tópicos principais do gênero-base (...) mas adicionar, suprimir, substituir, reordenar..., isso é



Ilustração: freepik.com

absolutamente necessário. Não há como retextualizar sem fazer isso”. Essa situação se torna mais clara principalmente quando a retextualização ocorre entre textos de gêneros diferentes. Para que uma fábula seja transformada em uma história em quadrinhos, é impossível não colocar balões de falas ou outros elementos específicos que não fazem parte do texto-fonte.



Para que a retextualização seja realizada, o propósito comunicativo dos textos envolvidos precisa estar muito claro, explica Maria Flor. Dessa forma, se um aluno vai transformar uma palestra assistida em uma notícia de jornal, é necessário saber qual era o seu objetivo e qual será aquele da notícia a ser produzida. Além disso, também é preciso pensar em operações linguísticas, como: “Quanto de informação será dado no novo texto?”; “Qual é a informação mais importante?”;

“Como essa informação se desdobra?”; e “Como o texto pode ser concluído?”. Segundo a professora, se não forem estabelecidas as condições de produção desse novo texto, a atividade poderá perder o seu potencial e se transformar em um exercício de escrita de redação que não entrará tão a fundo na estrutura dos gêneros.

Por essa razão é que o conhecimento dos gêneros se torna fundamental. “É preciso que o sujeito-leitor construa uma compreensão do texto-base para, a partir daí, ele então sujeito-autor fazer as suas escolhas tanto em relação ao conjunto de informações que ele precisa trabalhar no novo texto, quanto em relação ao modo de composição do novo gênero”, afirma a professora. Se uma notícia está sendo produzida com base em outro texto, não basta apenas compreendê-lo, mas também é preciso saber como se escreve uma notícia, qual é a sua forma, como vão ser trabalhadas as vozes presentes, incluindo a do próprio autor, como serão colocados os diálogos, etc.

RETEXTUALIZAÇÃO EM SALA DE AULA

A professora Maria Flôr enumera os principais fatores que devem ser considerados no processo de produção e realização de uma atividade que envolva retextualização. Segundo ela, deve-se considerar para tal:

- O propósito ou objetivo da retextualização (O quadro interlocutivo proposto na tarefa);
- Leitura e compreensão do(s) texto(s)-base (Para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero o que foi lido ou dito por alguém, a compreensão é imprescindível);
- O levantamento de informações/conteúdos do(s) texto(s)-base para compor o texto- final (O produtor, orientado pelo propósito discursivo, planeja a seleção das informações que irão compor o novo texto, mantendo fidelidade às informações do(s) texto(s)-base);
- Identificação das características dos gêneros de textos envolvidos na tarefa (A realização dessa atividade envolve a relação entre gêneros);
- A relação tipológica entre o gênero do texto-fonte e o gênero da retextualização (É o trabalho de análise dos tipos textuais predominantes nos textos envolvidos - tipo narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, expositivo e dialogal);
- A construção da textualidade de acordo com o gênero proposto para o texto final (É o trabalho linguístico de selecionar o vocabulário mais adequado ao nível de linguagem, os recursos gramaticais a serem utilizados na estruturação das frases e a definição das preposições e conjunção que as interligam, recursos apropriados de coesão para interligar as partes do texto, recursos morfossintáticos. É necessário cuidar também das convenções da escrita, como a ortografia e a pontuação, etc.);
- Para finalizar, a releitura do texto – final (O processo de textualização – o texto foi composto, considerando as condições de produção – o propósito comunicativo /o objetivo, o destinatário – o planejamento das informações para compor o conteúdo temático e o emprego adequado dos recursos gramaticais, ortografia, pontuação, etc.)



O aluno com deficiência e sua integração no ambiente escolar

DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL, O APRENDIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA É RESULTADO DO EMPENHO DAS ESCOLAS NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO

Por Thiago Rodrigues

No período da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de adaptação da criança à vida escolar costuma trazer muitos desafios, tanto para o aluno quanto para os professores e a família, e nem sempre recebe a atenção necessária. “A adaptação dos estudantes novos no ambiente escolar consiste em uma atividade da escola muito importante e que, por diversos fatores da própria rotina escolar, acaba sendo negligenciada por muitos profissionais. O período de adaptação e, principalmente, o acolhimento do estudante que chega ou ingressa em uma instituição escolar deve ser pensado com muito carinho, pois ele pode ser determinante na vida escolar e no desempenho das competências desse estudante”, declara Fabiano Camilozi, professor alfabetizador e vice-diretor da Escola Municipal Professor Cláudio Brandão, em Belo Horizonte (MG), que propõe trabalhar atividades de socialização com seus alunos ao longo de todo o ano.

No caso de crianças com deficiência, esse processo inclui ainda mais fatores, como a adoção de métodos que especifiquem as características individuais de cada aluno com deficiência e a construção de um processo mais efetivo de inclusão e acolhimento dessas crianças pela escola.

A ADAPTAÇÃO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

Alunos com deficiência, atualmente, segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica, divulgada pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2018, representam 2,58% do total de matrículas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com 929.387 mil matrículas. Esses dados representam um crescimento em relação aos números publicados em 2010 também pelo Inep, que indicavam 592.419 mil matrículas de alunos com deficiência nessas mesmas etapas de ensino.

Um dos fatores para esse aumento pode estar na promoção de políticas públicas no Brasil. Adriana Borges, professora de Políticas Públicas de Educação Inclusiva na Faculdade de Educação da UFMG, afirma que a legislação brasileira é uma das melhores quando o assunto é educação inclusiva, pois há inúmeras leis e decretos que visam à garantia da inclusão e socialização de alunos com deficiência nas escolas. Apesar disso, o que não acontece na prática é a garantia desses direitos e o exercício efetivo da inclusão: “se, por um lado, avançamos bastante na garantia ao acesso e à permanência dessas pessoas nas escolas, por outro lado precisamos avançar muito na garantia do direito à aprendizagem. É preciso compreender que os alunos com deficiência estão nas salas de aula para socializar com os outros, pois isso faz parte do processo de escolarização, mas que isso não basta. É necessário garantir o direito à aprendizagem”.

A falta de garantia desses direitos é um dos pontos cruciais para as dificuldades em relação aos processos de socialização e das relações que o aluno com deficiência vai desenvolver ao longo dos anos durante a Educação Básica. Em muitas escolas, já é possível perceber a presença de professores de apoio que desenvolvem o trabalho conjuntamente com os professores regulares, visando a um acompanhamento direcionado a crianças com deficiência. Esse cenário, apesar de ter grande relevância nos processos de socialização da criança na escola, não recebe a devida atenção, sendo assim uma das dificuldades existentes no momento da proposição de planejamentos voltados à inclusão. É o que pontua Janine Alves de Sousa, professora de apoio da Escola Estadual São Pedro & São Paulo, de Belo Horizonte (MG), ao explicitar essa situação da educação inclusiva e dos professores de apoio: “a realidade é que várias escolas ainda não recebem o suporte devido e adequado para atender essas crianças com deficiência. Muitos





professores têm de se capacitar com cursos voltados para esse público específico para suprir academicamente a defasagem de conhecimento e habilidades necessárias para se trabalhar com a inclusão de forma coerente com a realidade e adequação de cada aluno com deficiência diante da inclusão escolar”.

Outro aspecto essencial nessa inclusão é a forma como os livros didáticos e outros materiais de ensino acabam prejudicando o aprendizado e o desempenho do estudante. No caso de alunos surdos, textos escritos não se tornam propositivos quando são utilizados para os processos de alfabetização. Terezinha Rocha, professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG, afirma que alunos surdos não estão enquadrados em processos e metodologias de ensino e leitura que visem a suas características específicas de aprendizagem, e que isso resulta em um processo de produção de repertório linguístico no qual esses estudantes não são inseridos, priorizando apenas alunos ouvintes. “Às vezes, em sala, na identificação de determinados conceitos, esses estudantes têm acesso ao texto escrito. Mas, quando não são utilizados elementos multimodais, como imagens e língua de sinais, fica muito mais difícil para eles decodificarem o processo de leitura, o que nós, ouvintes e falantes da língua portuguesa, temos” aponta Terezinha.

Adriana Borges cita, também, a necessidade de evidenciar as especificidades de cada discente, para além de sua deficiência. Para a pesquisadora, que aborda o Transtorno do Espectro Autista em sua linha de pesquisa, é necessário acompanhamento do educador para compreender as características de cada estudante, visando ao melhor desenvolvimento de um programa pedagógico para que o aluno com deficiência não tenha seu desempenho prejudicado durante essa etapa. “Cada criança é única, tem características únicas e o que funciona com uma criança em um ano pode não funcionar com outra, que tenha o mesmo diagnóstico no ano seguinte. É preciso deixar a criança mostrar o caminho. Todas fazem isso, mas nem todas são compreendidas. De qualquer forma, um professor curioso e motivado vai procurar ler e aprender sobre a condição de deficiência do seu aluno. Esse aprendizado sobre o aluno e sobre sua condição é fundamental para que tudo corra bem.” Esse cenário acentua como as escolas devem priorizar a inclusão em seu planejamento pedagógico, pensando em estratégias que vão além da adaptação de procedimentos já existentes para crianças sem deficiência.

PROCEDIMENTOS E PROCESSOS

O termo adaptação pode criar uma noção de ajustar métodos pensados para alunos sem deficiência para serem empregados a alunos com deficiência. No caso de alunos surdos, Terezinha afirma que “a adaptação é uma questão em que as bibliografias, os estudos e as pesquisas têm mostrado que não tem sido interessante, pois às vezes a gente tem um planejamento, uma avaliação diagnóstica pensando no estudante ouvinte e falante da língua. No caso dos estudantes surdos, a adaptação seria por meio de colocar o intérprete de Libras, por exemplo. Só que, neste momento, a criança ainda não utiliza a Libras”, destaca a pesquisadora, que indica o posicionamento contrário sobre essa adaptação, de movimentos políticos em defesa das pessoas surdas, destacando esse processo como um fator significativo que afeta o desempenho desses alunos.

Adriana ressalta a linguagem como a maior dificuldade no aprendizado de um aluno com o Transtorno do Espectro Autista, principalmente em referência à compreensão de um texto escrito: “seria necessário levar em consideração, no ensino da leitura e escrita, estratégias que pudessem auxiliar o aluno com autismo na aquisição tanto da leitura oral, quanto da leitura com compreensão. Já existem programas muito eficientes de ensino de leitura e escrita para alunos com autismo que levam em consideração o perfil desses sujeitos”, diz a pesquisadora, evidenciando a importância de se elaborar planejamentos de ensino que valorizem o aprendizado de alunos com deficiência em sala de aula.

Esses processos de inclusão criam uma relação da escola com o aluno. De acordo com Adriana, a relação precisa ser de confiança. “A escola precisa acreditar que pode contribuir no aprendizado da criança, [e] a família precisa estar envolvida”. Para Adriana, esse vínculo é essencial para que o aluno com deficiência possa se sentir mais acolhido, seguro e confiante ao longo do ano no ambiente escolar, contribuindo assim para um bom desempenho escolar.

Comunicar é educar

A COMUNICAÇÃO É UMA ATIVIDADE EDUCATIVA. NÃO É POSSÍVEL EDUCAR SEM SE COMUNICAR. ESSES SÃO OS PARADIGMAS DA EDUCOMUNICAÇÃO, ÁREA QUE VEM GANHANDO DESTAQUE TANTO EM PESQUISAS QUANTO EM PROJETOS DESENVOLVIDOS EM ESCOLAS

Por Thiago Rodrigues

Dispositivos tecnológicos têm diversas funções em nossa sociedade, dentre elas, a comunicação. Os avanços tecnológicos, ao longo do tempo, possibilitaram que esses aparelhos se tornassem cada vez mais complexos e com múltiplas funcionalidades, surgindo, dessa forma, a possibilidade de relacioná-los com muitas áreas. No campo da educação, vem sendo construída uma relação com a comunicação que formou uma nova área de estudos conhecida como educomunicação.

Inicialmente, pode-se dizer que um dos pressupostos da educomunicação é a criação de estratégias para estimular o pensamento crítico e democrático, através da utilização da comunicação na educação. Segundo Thiago Reginaldo, doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), “a educomunicação pode ser descrita no conjunto de ações destinadas a criar e desenvolver ecossistemas comunicativos. Tais ecossistemas são articulações dos ambientes que favorecem o diálogo social e consideram as potencialidades dos meios de comunicação e suas diversas tecnologias para a educação”. Thiago completa dizendo que existem dois princípios nos quais a educomunicação se sustenta: a comunicação é uma ação educativa e não existe educação sem a comunicação. Essa relação pode

ser compreendida assim como a utilização dos meios comunicacionais e das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), em conjunto com as práticas educativas, a fim de integrar esses dois campos.

Para Sandra Tosta, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA, em Belo Horizonte, a educação é aperfeiçoada com a presença midiática e esta pode ser explorada e desenvolvida ao máximo em diversas áreas, em um local de ensino: “em termos pedagógicos, a mídia pode ser incorporada com todo seu potencial em currículos, atividades escolares, nas relações de ensino-aprendizagem, de modo a favorecer o desempenho dos alunos e da própria escola como um todo. Um exemplo é tomar a mídia como produtora de imagens, de linguagens, de símbolos etc., de modo crítico e reflexivo”. Defendendo as práticas educomunicativas como métodos a serem trabalhados na educação, a professora destaca que, atualmente, este é um campo que não pode ser desconsiderado pelas escolas nos processos de ensino e aprendizagem, principalmente pela relevância que se tem na utilização, em diferentes maneiras, dos meios de comunicação para a compreensão das relações e acontecimentos presentes na sociedade.

DESENVOLVIMENTO DA ÁREA

No Brasil, a educomunicação começou a ser discutida a partir dos anos 1970, tendo como um dos seus principais pesquisadores o professor Ismar Soares, do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (USP). Soares também preside a Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação (ABPEducom), que tem como propósito o desenvolvimento do conceito e de ideias sobre educomunicação, através da promoção de ações na área. Juntamente com Ismar, Claudemir Viana também atua como professor do Núcleo de Comunicação e Educação da USP e participa da ABPEducom. Viana já coordenou os projetos educom.rádio e educom.tv, realizados em escolas públicas do município de São Paulo, durante 2001 a 2004, nos quais eram apresentados conceitos básicos sobre comunicação para alunos e comunidade em geral. Para Claudemir, projetos educomunicativos podem ser trabalhados em sala de aula, alinhando-se ao projeto pedagógico já estabelecido pela escola, de forma a agregar procedimentos já propostos. “A educomunicação como ideia e como paradigma pode colaborar nessa estruturação de um projeto que integre ações na escola, mas que acabe envolvendo novas práticas de produção de cultura e conhecimento, do uso dos recursos de comunicação de tecnologia. Ela acaba, então, se concretizando na escola como um projeto transversal aos temas que a escola tem que trabalhar, conforme a linha de seus projetos pedagógicos, seguindo os parâmetros curriculares.”



Em sala de aula, a educomunicação abre espaço para os alunos explorarem atividades práticas, estimulando outras capacidades e habilidades, como a busca por informações, investigação e a capacidade de provar a veracidade de fatos. A passos lentos, a escola pública vem sendo um dos alvos de ONGs na execução de projetos e implementação de atividades que pautem a questão da democratização da informação e do conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de expressão e do pensamento crítico de alunos.

A criação de atividades e oficinas nesta área aparece como um ponto de destaque e, em muitos casos, são desenvolvidas por ONGs e projetos sociais, principalmente, utilizando-se dessas ferramentas para trazer uma abordagem diferente aos métodos de aprendizagem em muitas instituições de ensino.

Florence Poznanski, diretora da sede da ONG Internet sem Fronteiras, no Brasil, aposta no desenvolvimento de projetos com essas características em escolas públicas de Belo Horizonte e afirma que não existe um padrão para a implementação de atividades: “já fizemos de variadas formas. Pontualmente, ao longo do ano. Durante a aula, no contra-turno. Percebemos que uma das variáveis mais importantes é quando temos um envolvimento do corpo docente e da escola. Dessa forma, as oficinas não são oficinas isoladas na grade curricular, mas fazem parte de um projeto pedagógico conjunto que os alunos podem continuar até fora da oficina”. Criada na França com o propósito de defender a liberdade de expressão, a democratização da mídia e a proteção da privacidade nas redes online, a ONG chegou ao Brasil em 2013 e também atua no continente africano.

Josué Gomes foi um dos alunos envolvidos nos projetos de jornalismo cidadão da ONG em Belo Horizonte, em 2015, e diz que a educomunicação, durante o seu período de ensino médio, possibilitou que reconhecesse novos interesses no campo da comunicação e educação, despertando nele um senso crítico que o fez participar de discussões que defendem o direito a uma comunicação mais plural e mais democrática. Atualmente cursando jornalismo, o estudante retorna para a ONG, agora como colaborador, para a aplicação de oficinas de educomunicação nas escolas públicas da capital mineira. De acordo com Josué, essas oficinas são divididas em duas partes. Na primeira, os alunos possuem aulas sobre o funcionamento do sistema de mídia e a importância dele para a educação. Logo após, a prática é desenvolvida em aulas sobre fotografia, produção textual e edição de vídeo, para que os alunos tenham contato com esse material e também possam produzir seus próprios conteúdos através desses dispositivos eletrônicos: “sempre buscamos trazer vídeos, fotos, textos e dinâmicas interativas para a oficina para ilustrar a aula”, afirma o educador. Josué completa, dizendo que um dos diferenciais dessas atividades é a autonomia que os alunos possuem, destacando que os próprios estudantes decidem os conteúdos que serão discutidos e produzidos ao longo das oficinas: “a quantidade de aprofundamento é variável, depende muito do perfil da turma, e também cada estudante tem suas preferências em focar em uma parte do processo e menos em outras”, declara o estudante.

Apesar de o audiovisual ser um dos meios mais utilizados para a produção de conteúdos em geral, principalmente por relacionar as dimensões da imagem e do som, o rádio é o meio que mais se destaca no desenvolvimento de projetos educacionais. Essa importância se deve ao fato de o rádio explorar a voz e a criatividade de alunos, permitir a criação de diálogos e debates sobre as temáticas abordadas na criação de programas e conteúdos educativos, além de ser um veículo com maior facilidade de produção, a partir da utilização apenas de gravadores e editores de áudio. Nesse meio, os alunos podem desenvolver programas com temáticas que se relacionem com o conteúdo aprendido em sala de aula, criar discussões em grupo e levantar dúvidas e dificuldades sobre o tema. Tudo isso mediado pelo professor e por coordenadores pedagógicos.

Ainda assim, escolas resistem quando o assunto é a presença da mídia na educação, o que impede que a educomunicação esteja no projeto pedagógico de escolas. Sandra Tosta aponta que um dos motivos para esse quadro é a ausência do debate sobre o campo: “acredito que a resistência ocorre muito mais por desconhecimento do fenômeno midiático em sua totalidade. O debate sobre a mídia precisa ser oportunizado aos alunos das licenciaturas. Isso não ocorre, salvo algumas exceções. A mesma crítica faço aos cursos que formam profissionais da comunicação nos quais a educação é um objeto um tanto estranho”. Esse desconhecimento apontado pela professora pode ser devido ao fato de que essas práticas são recentes em relação aos procedimentos e métodos já estabelecidos em sala de aula, mas outro impedimento é a ausência de equipamentos e dispositivos eletrônicos, principalmente em escolas da rede pública, dificultando para os professores utilizar esses aparelhos com seus alunos em suas disciplinas, além mesmo de conhecer mais profundamente as funcionalidades e o potencial que possuem para o ensino e para a educação. Tosta completa dizendo que a escola, no ensino básico principalmente, apresenta-se como pouco propositiva em relação à presença midiática na aprendizagem.

Josué Gomes também pontua dificuldades em relação à aplicação dos projetos ao citar que a ausência de trabalho conjunto da escola com a ONG ocasiona dificuldades nas realizações das atividades do projeto, principalmente na gestão de tempo para as oficinas: “embora trabalhar na perspectiva de projetos de curta duração seja uma estratégia que gera impactos fortes e reais no ambiente escolar, esse formato nos deixa com pouco tempo de contato com os alunos e evidentemente faz com que as e os estudantes não possam se dedicar às nossas atividades de forma plena. A cobrança pela nota boa no boletim acaba pesando mais do que trabalhar outros conhecimentos na escola”, diz Josué.

EDUCOMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O ambiente digital oferece às crianças um novo espaço para desenvolver suas habilidades de comunicação e expressão, principalmente, em produções de fotos, vídeos e conteúdos diversos. Essa capacidade de produção possibilita aos alunos desenvolverem conteúdos próprios em sala de aula e, com isso, não são considerados apenas consumidores, mas também produtores desses diversos formatos de mídia.

A educomunicação busca criar um espaço mais interativo e participativo entre alunos e professores na sala de aula, explica Thiago Reginaldo: “nessa perspectiva, os sujeitos interagem no ambiente alfabetizador e podem se expressar de diferentes formas, dispor de recursos tecnológicos e midiáticos, utilizar de diferentes espaços, formações de pares, dialogar e ter participação ativa nas aulas de forma a ampliar seu repertório contextualizadamente”. De acordo com o doutorando, nessa fase escolar, já é possível relacionar livros, textos impressos e diversos materiais recorrentes na sala de aula com outros dispositivos de comunicação, como celulares, câmeras fotográficas, computadores e notebooks, tudo isso através de um planejamento elaborado pelo professor em relação ao tipo de conteúdo que as crianças irão desenvolver, a forma como serão trabalhadas essas atividades e a compreensão de como esses dispositivos podem fazer parte dos processos de alfabetização e letramento.

Para Claudemir Viana, a visão da educomunicação sobre a comunicação enquanto prática social dialoga com o conceito de letramento. “O letramento assim como a educomunicação entendem a linguagem muito mais pelo seu aspecto cultural, ou seja, ela é muito mais ampla do que o código em si. É um conjunto de outros símbolos, outros sentidos e valores que no uso social esses códigos trazem”, aponta Viana, ao explicitar o uso da linguagem como fundamental nos processos educacionais, conforme o modo como os alunos vão utilizar a linguagem para se expressar em um contexto social amplo.

O QUE TRAZEM AS PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS

Com o desenvolvimento da área da educomunicação, pode-se encontrar a produção de ebooks e de outros materiais que reúnem relatos de vivências e práticas na educomunicação, com o intuito de instruir pessoas, escolas e organizações interessadas no campo da educomunicação. Esses manuais estão disponibilizados gratuitamente para acesso, podendo ser utilizados como base para o desenvolvimento de diversas atividades e projetos, que devem considerar características específicas de cada escola e de cada projeto pedagógico.

Confira alguns materiais disponibilizados gratuitamente:

- “Mudando sua escola, mudando sua comunidade, melhorando o mundo! Sistematização da experiência em Educomunicação” - Mário Volpi e Ludmila Palazzo - Unicef
- “Educomunicação em movimento” - José Luiz Adeve, Beatriz Lomonaco, Thais Garrafa e Andreilissa Teresa Ruiz
- “Guia de Educomunicação: Conceitos e práticas da Viração” - Viração
- “Comunicação e Uso de Mídias” - Série Cadernos Pedagógicos - Ministério da Educação



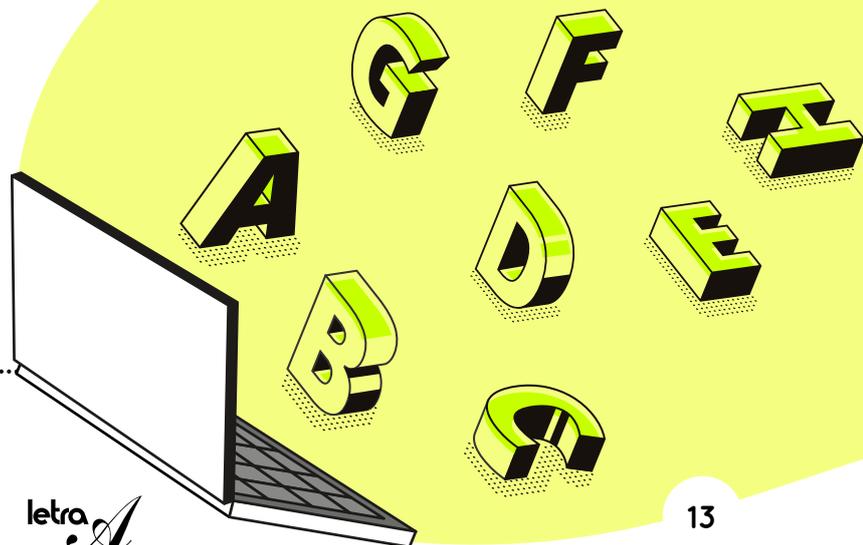
O QUE VEM PELA FRENTE

Por ser um campo que busca expandir seu espaço e sua visibilidade, já é possível encontrar formação específica em educomunicação em cursos de graduação e pós-graduação ofertados em universidades pelo país, a fim de formar novos professores, pesquisadores e profissionais para o mercado de trabalho. Além disso, um dos objetivos é a ampliação e a disseminação desse conhecimento, dentro e fora do ambiente acadêmico. Essa mudança progressiva na área, apesar disso, ainda não alcança a maioria das universidades, pois somente uma universidade pública oferta o curso de graduação no país, além de outros cursos de pós-graduação existentes.

O incentivo à propagação da área também se encontra na legislação. Em São Paulo, em 2005, foi regulamentada a Lei nº 13.941, que regulariza o Programa Educom - Educomunicação pelas ondas do rádio. O projeto, direcionado a escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade, abrange alunos, professores e membros da comunidade escolar, com o objetivo de abordar conceitos e práticas do universo do rádio em sala de aula. Isso com finalidade de melhorar o convívio entre todos no ambiente escolar, estimular o pensamento crítico e social dos alunos, introduzir e debater temáticas estudadas em sala de aula e combater a evasão escolar causada pela violência que afasta crianças e jovens do ensino. Além disso, leis como essa têm como propósito garantir que crianças e jovens possam ter acesso a formas diferentes de ensino que possivelmente não teriam contato em outras situações. Assim, a proposição desses projetos expande a presença da educomunicação para além daquilo que é aplicado em salas de aulas, tornando a educomunicação, ainda que de forma tímida e pouco explorada, um tema pautado pelas políticas públicas.

As dúvidas e as dificuldades, inevitavelmente, vão surgir ao longo do crescimento do campo da educomunicação, assim como acontece em qualquer área que está se desenvolvendo. O medo em relação à utilização de novas tecnologias no ambiente escolar é uma dessas adversidades que sempre vem à tona, principalmente quando esse uso é feito de forma excessiva, podendo prejudicar a visão e a saúde dos alunos. Outro ponto debatido é a forma como esses meios de comunicação podem auxiliar os alunos: tablets, celulares e computadores podem ser considerados dispositivos com uma infinidade de funcionalidades e, com isso, alguns limites e controles devem ser estabelecidos pelo professor. Notar esses fatores antes do uso prático de determinado aparelho pode auxiliar no desenvolvimento de atividades e projetos, a fim de conseguir aproveitar ao máximo o que essas ferramentas têm a oferecer.

No entanto, apesar desses obstáculos, a adoção dessas medidas, seja pela legislação, por incentivo de projetos voluntários e sociais ou pela criação de cursos específicos, encaminha a educomunicação para um desenvolvimento em conjunto com a sociedade, além de se alinhar com as mudanças que atingem os meios de comunicação e a educação. Incorporar-se a planos de ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também é um dos pontos discutidos em relação ao desenvolvimento da educomunicação no Brasil. A BNCC, de acordo com Claudemir, não trata especificamente da educomunicação, mas cita cerca de 80 vezes a comunicação dentro do ambiente educativo. “Não cabe à BNCC dizer como o professor pode fazer isso, pois é o resultado do sistema educativo e cabe a cada rede ou a cada escola construir isso, com seus planos pedagógicos e seus currículos, apoiados nessa diretriz geral da BNCC”, cita o pesquisador, que compreende este desenvolvimento da educomunicação como uma construção conjunta entre os sistemas de ensino.



Hallo! Wie geht es dir? (Olá! Como vai você?)

O ENSINO BILÍNGUE NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E COMO A ALFABETIZAÇÃO É ABORDADA NESSE CONTEXTO

Por Bruno E. Campoi

Em uma aula voltada para o ensino dos elementos que compõem os arredores da escola, a professora Ranice Dulce Trapp, da Escola Básica Municipal Dr. Amadeu da Luz, em Pomerode (SC), pergunta se seus alunos sabem por que uma placa com a letra “E” cortada significa que é proibido estacionar. Logo ela explica que a letra vem da palavra “Estacionar”, então pergunta se eles saberiam dizer qual letra teria uma placa dessas na Alemanha, onde a palavra “Parken” significa “Estacionar”. A escola em que ela leciona faz parte de um grupo incomum no contexto brasileiro: o de escolas públicas que oferecem ensino bilíngue.

Apesar da ausência, no Brasil, de uma legislação que regulamente de maneira exata o que é a educação bilíngue, existem certos consensos entre os pesquisadores a respeito do que é necessário ou não em um currículo desse tipo. “Eu acredito que o principal é que seja um currículo em que duas línguas sejam usadas como meio de instrução. Então o aluno, nesse currículo, não só aprende uma segunda língua, mas ele utiliza também essa segunda língua para aprender sobre outras áreas do saber”, afirma Daniele Blos Bolzan, doutora em Letras pela UFRGS e professora na pós-graduação em Educação Bilíngue e Cognição na Instituição Evangélica de Novo Hamburgo (RS).

Dentre as escolas públicas no Brasil que consideram seu tipo de ensino como bilíngue, destacam-se aquelas chamadas “escolas de fronteira” ([saiba mais](#)), criadas na região fronteiriça do país, e que têm como finalidade a promoção da integração regional. Além delas, também se sobressai o caso da cidade do Rio de Janeiro, que, na metade do ano de 2018, possuía 27 unidades de educação com aulas bilíngues em inglês, espanhol, francês ou alemão, atendendo a cerca de sete mil alunos ([saiba mais](#)). Além desses casos excepcionais, também são encontradas escolas desse tipo em algumas outras cidades brasileiras, principalmente naquelas com forte presença de imigrantes ou seus descendentes, assim como ocorre em Pomerode.

A Escola de Educação Básica Dr. Theodureto Carlos de Faria é uma das muitas escolas de fronteira que oferecem ensino bilíngue. Localizada no município de Dionísio Cerqueira (SC), ela oferece, desde 2005, o ensino em português e espanhol, atendendo no ano de 2018 cerca de 70 alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Segundo Dayani Machiavelli, coordenadora pedagógica da escola, uma das maiores mudanças que ocorreu inicialmente foi a ampliação da grade de horários com a implantação do ensino integral, o que permitiu que projetos de ensino bilíngue fossem desenvolvidos sem nenhum prejuízo do aprendizado das outras disciplinas.

As aulas que trabalham a língua espanhola nessa escola são desenvolvidas por professores que atuam em um esquema de intercâmbio: durante dois dias da semana, professores da Escola nº 604, da cidade de Bernardo de Irigoyen, na província argentina de Misiones, vêm realizar o projeto na escola brasileira. São feitas três aulas em cada um dos dois dias sobre os mais variados assuntos, com o uso da língua espanhola e de elementos, como diálogos, músicas, brincadeiras, filmes e teatros.

ALFABETIZAÇÃO E BILETRAMENTO

Existe um mito de que somente pode ser considerado bilíngue quem fala perfeitamente as duas línguas, em todos os seus domínios. No entanto, essa visão é equivocada ao considerar a língua como imutável e isolada, quando, na verdade, ela é dinâmica, explica Selma Moura, Mestre em Linguagem e Educação, e professora de pós-graduação em educação bilíngue no Instituto Singularidades (SP), no Instituto Superior de Educação de Ivoti (RS) e no Instituto Evangélico de Novo Hamburgo (RS). Segundo a professora, “a definição de quem é bilíngue atualmente é mais inclusiva e considera o sujeito que usa duas ou mais línguas em sua vida. Esse uso pode se dar



HELLO

nas quatro habilidades (compreensão, fala, leitura e escrita) ou em uma combinação de qualquer uma delas, e em qualquer nível”.

Selma nos explica que as visões e as práticas da alfabetização realizadas em escolas bilíngues não são uniformes. Sendo assim, nem sempre as crianças aprendem o sistema alfabético e suas convenções de uma forma que pode ser considerada como bilíngue. De acordo com ela, em algumas, a leitura e a escrita em língua portuguesa são trabalhadas nos primeiros anos e mais tarde as aulas são realizadas em uma segunda língua. Nesses casos, não se pode falar em “alfabetização bilíngue”. Em outras situações, a base alfabética é pensada nas duas línguas desde o ensino infantil. Dessa forma, por exemplo, quando a escrita vai ser desenvolvida com as crianças, o conhecimento que já vinha sendo construído sobre a segunda língua pode ser usado para que seja realizada uma “alfabetização bilíngue”, mais conhecida pelo termo “biletamento”.

É dessa forma que acontece na escola Amadeu da Luz, já que lá o ensino bilíngue é ofertado desde a educação infantil. Assim, durante a alfabetização, as crianças já têm um interesse natural em comparar certas estruturas presentes nas duas línguas, o que pode ser aproveitado pelo alfabetizador. Ranice descreve uma dessas situações: “Vamos supor que a professora está problematizando no quadro como se pode escrever a palavra ‘macaco’ e quer saber que letras compõem a sílaba ‘MA’ (...). Alguém vai dizer que é o ‘M’ e o ‘A’. Quando a gente vai pra sala de alemão trabalhar contos e em algum deles apareceu um ratinho, que, em alemão, se chama ‘maus’, aí a professora pergunta como é que se escreve a palavra ‘maus’. A criança vai dizer que é o ‘M’ e o ‘A’, e que são os mesmo ‘M’ e o ‘A’ de ‘macaco’”.

ENTRE MITOS E DESAFIOS

A alfabetização em duas línguas depende de características do funcionamento de cada idioma. Selma explica que “o processo de construção da escrita pelo aluno pode ser bem diferente, a depender das línguas de seu repertório”. Se a língua materna e a segunda língua usam sistemas de escrita parecidos, com alfabetos próximos, a comparação entre elas é facilitada, assim como o seu processo de ensino. Dessa forma, para as crianças que falam português, se torna mais complicado o processo de biletamento que envolva línguas que usam sistemas de escrita diversos, como o japonês, o mandarim e o coreano.

Por depender de um repertório anterior, “a alfabetização bilíngue traz desafios para o professor, que deve conhecer bem seus alunos e suas línguas e propor estratégias que lhes permitam lançar mão de todo seu conhecimento sobre a escrita para compreender e utilizar a representação da fala”, diz Selma. Segundo ela, se o ensino é feito de forma coerente desde os primeiros anos, a criança que já tem um conhecimento na segunda língua adquirido por meio do contato com histórias, cantigas e brincadeiras buscará naturalmente representar isso por meio de desenhos e, posteriormente, de tentativas de escrita.

Outro mito é o de que o aprendizado nas duas línguas pode sobrecarregar as crianças. Para Daniele, isso vem de um olhar do universo adulto que pensa no ensino como uma carga acadêmica quando, na realidade, a aquisição de duas línguas simultaneamente por uma criança se dá de forma natural se isso acontece desde cedo. “Eles vão fazer, por exemplo, a hora da rodinha em inglês, a hora do lanche em inglês, a organização dos materiais com a mediação da professora que fala inglês. Então isso vai acontecendo de forma natural. E eles ingressam no Ensino Fundamental com essa vivência já de educação bilíngue e vão sendo então alfabetizadas nas duas línguas porque são as duas línguas que eles conhecem como sendo as duas línguas da escola”, explica.

Na visão de Selma, um dos maiores desafios da alfabetização em contextos bilíngues é a formação dos professores: “(...) nossa experiência como educadores foi marcada por uma visão muito estática e compartimentalizada de línguas e de conteúdos, e não tivemos a chance de aprender mais sobre educação bilíngue, biliteracia e outros temas correlatos”. Daniele, por sua vez, aponta que essa é uma área que ainda carece de pesquisas e de dados empíricos que possam guiar a forma como se ensina em instituições de ensino bilíngues. Para a professora, as escolas vão descobrindo na prática a melhor forma de ensinar, processo que poderia ser facilitado por mais trabalhos acadêmicos de compartilhamento de experiências.

Graça Paulino, em suas próprias palavras



No início de agosto deste ano, faleceu a professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Maria das Graças Paulino. Graça Paulino, como era conhecida, foi pesquisadora do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (Gpell) do Ceale, tendo participado de sua criação. Atuou como professora na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG no início dos anos 1970, na qual permaneceu por mais de 20 anos. Após esse período, tornou-se professora na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, dedicando-se à pesquisa literária durante toda sua carreira.

Em sua homenagem, tamanha a importância de Graça para o Gpell e para o Ceale, reproduzimos excepcionalmente, no lugar da *Entrevista do Letra A*, seu ensaio “Da cozinha à mesa posta”, que conta sua história como leitora, publicado originalmente em 1995 pelo projeto Proler, da Fundação Biblioteca Nacional, e republicado em 2010 pela Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio. O texto fez parte da coletânea *Ler e Fazer* do Proler. A convite do Letra A, a professora da PUC-Rio Eliana Yunes, Coordenadora Nacional do Proler e organizadora da Coletânea à época, introduz o ensaio de Graça falando sobre a publicação e a contribuição da pesquisadora do GPELL.

UMA HISTÓRIA CHEIA DE GRAÇA

Por Eliana Yunes

O trabalho de formação de leitores empreendido pelo PROLER, iniciativa da Fundação Biblioteca Nacional entre 1992-96, sob a gestão de Affonso Romano de Sant’Anna, constituiu-se no primeiro intento de criar uma Política Nacional de Leitura no Brasil. Ao aceitar o desafio, acompanhando quem fora meu orientador de tese, frente a um governo já posto em questão, enviei um convite aos pesquisadores mais eminentes da área, para que participassem do repto.

Não é lugar para contar o périplo, mas depois da experiência de visitas a municípios interessados na proposta e a definição de uma linha teórico-metodológica que alargava conceitos em torno da leitura, abrangência em múltiplas linguagens, foi possível ganhar a confiança *inter pares* e estender a discussão com dezenas de especialistas. A participação deu-se de diferentes formas e com pluralidade de aportes e visões, de modo a apresentar modos e reflexões plurais sobre o que se entendia pelo ato de ler. Esta decisão enriqueceu o processo e foi possível esboçar uma teoria da formação do leitor sem exclusão das diferenças.

Entre os colaboradores mais generosos, que acompanharam os seminários de implantação do trabalho de longo curso, com viagens de grande esforço, estava Graça Paulino, profissional admirada por sua dedicação ao magistério e de grande habilidade no trato da linguagem para público de formação heterogênea. Por isso, quando decidimos mostrar como a leitura se fazia na experiência dos leitores reconhecidos, Graça se prontificou a contar a sua. A riqueza da coletânea de depoimentos avulsos do *Ler e Fazer*, que logramos editar e distribuir a professores de 90 núcleos, envolvendo mais de 600 municípios no Brasil, se manteve como referência, apesar dos novos rumos que o PROLER tomou em seguida.

Como a Casa da Leitura não se interessou em reeditar as publicações, a Cátedra Unesco de Leitura PUC-Rio assumiu a reedição sob a forma de livro, reunindo-as no *Ler&Fazer*. As memórias de como (des)aprenderam a ler e cultivar a leitura em família, na escola, em episódios originais, por parte dos pesquisadores envolvidos nas oficinas e cursos, moveram um grande público a rastrear sua própria história e reconhecer práticas leitoras.

Da cozinha à mesa posta, o pequeno ensaio que nos legou Graça Paulino, é uma pérola rara de humildade e delicadeza partilhada com desprendimento e crítica, capaz de comover e mover os leitores à reflexão e descoberta dos pequenos gestos e atos que podem conduzir da intimidade à exposição de um aprendizado.

Convicta de que esta condição de leitor se constituía na passagem da oralidade à escrita, faz um relato, no mínimo emocionante, das pequenas grandes tragédias em torno do acesso aos livros e denuncia com absoluta atualidade os obstáculos que se interpõem entre as narrativas e os potenciais leitores. Programas, didática, livros de aula, bibliotecas, nada escapa a seu espírito arguto para avaliar e garantir práticas diferenciadas no convite e no convívio dos livros. Apesar da dura confissão, não perdeu a fé na literatura, “na vida reinventada” que alimentou a sua, de menina pobre à professora nobre de uma universidade de relevo. A mãe, menos analfabeta do que a falta de diploma indicaria, recebeu sua gratidão no texto que publicamos. Neste agora, recebe ela a minha – e de muitos outros.

Da cozinha à mesa posta

Por Graça Paulino*

MINHA VIDA NO MUNDO DA ESCRITA

Cada um de nós se inscreve no universo da língua escrita de um modo bem particular, que depende de uma história específica de vida, com suas experiências, medos, projetos, lembranças, paixões, e tudo o mais.

Essa personalidade pode agravar, complementar ou questionar os condicionamentos que a sociedade letrada nos impõe, pois os dois níveis de existência, o individual e o coletivo, interagem o tempo inteiro, em nosso cotidiano de leitores nessas cidades construídas de jornais, revistas, livros, folhetos, cartazes, placas, cartas, bulas, receitas, rótulos, anúncios. O fato é que deixar de conviver nesse universo é impossível mesmo para os analfabetos, mas o jeito da convivência apresenta diferenças significativas de uma pessoa para outra. Por isso é que resolvi contar aqui minha história: para ver o que a distingue e o que a confunde com tantas histórias de leitores desse povaréu brasileiro.

Importância igual tem o que me aproxima de todos – nossa história coletiva de leitura – e o que me diferencia de todos – minha história pessoal de leitora. Todavia, costumo apontar a mim mesma como melhor exemplo das estranhezas que das experiências comuns. E me explico.

Nasci numa família de camponeses e operários analfabetos, que migrou do interior de Minas para a capital, Belo Horizonte. Corria então o ano de 1949, fechando a primeira metade do século, com suas guerras e revoluções de impacto mundial, das quais poucos matutos brasileiros tomaram conhecimento. Lembro que minha avó elogiava o Getúlio, e minha tia falava de uma boneca *alamoa* que tinha vindo de muito longe. Na roça, só o rádio garantia algumas notícias do mundo. Mas a luz elétrica iluminava poucas casas, fazendo com que os casos contados fossem acontecidos por perto mesmo.

Não vivi por muito tempo a lamparina, pois tinha um ano quando meu povo escolheu a Belo Horizonte progressista para morar. Mas, na cidade grande, viver sem saber ler era muito mais difícil. Por isso, quando entrei na escola, aos sete anos, carregava uma responsabilidade enorme, que era a de introduzir oficialmente meu grupo de parentesco no mundo letrado. Sentiam-se representados por mim, figurinha difícil e frágil para quem convergiam as expectativas de felicidade na leitura. E na escrita, é claro, porque não existe fronteira no mundo dos sonhos.

Na verdade, antes já havia aparecido entre nós um ser excepcionalmente dotado dessas poderosas trações. Quando eu tinha quatro anos, minha mãe me arranjou o padrasto ideal: além de ser bonito e doce, além de possuir um *Buick 49*, que dirigia por Belo Horizonte inteira, ganhando a vida de taxista, o Quim tinha estudado até o quarto ano de grupo. Sua letra era linda, e ainda gostava também de desenhar. Lembro-me tão bem como se fosse hoje: uma vez pedi a ele que lesse para mim o que escrevera numa foto sua que minha mãe guardava. E ele leu:

Ouve estes versos que te dou.

Eu os fiz hoje que sinto o coração contente.

Enquanto o teu amor for meu somente,

eu farei versos e serei feliz.

Nunca me esqueci dessa quadra. Muitos e muitos anos depois descobri que os versos não eram dele, mas de J. G. de Araújo Jorge. Não tem importância a autoria real para mim. Aliás, mais ainda admirei o Joaquim Alves da Silva por ter-se apossado assim sem cerimônias do poema. Mas, e minha mãe, que nem sabia ler? Como será que recebeu esse presente? Decerto pediu que ele recitasse, e decerto isso fez com que seu amor aumentasse. O dele é que durou pouco. Em 1957, JK presidente, com o convite de novas estradas, ele trocou o *Buick* por um caminhão e sumiu no mundo.

Confesso que, quando cheguei à escola pela primeira vez, já sabia desenhar meu nome completo. Minha madrinha ensinara-me isso, a qual tinha trabalhado como professora de escola rural, onde deve ter sido essa a sua função. Eu me orgulhava muito do bordado a lápis, embora não fizesse sentido algum. Queria era saber ler e escrever de verdade, o que me ensinou dona Julieta, no primeiro ano do que na época se chamava curso primário.

Minha mãe foi quem se empenhou no meu sucesso no mundo da escrita de modo mais insistente: queria que eu tivesse todas as condições favoráveis para participar desse mundo novo, no qual ela mesma nem assumia tentar entrar. Hoje, doutora em Letras, sinto como se fosse em boa parte de minha mãe o título. No fim da vida, apesar de meus esforços alfabetizadores, ela apenas sabia ler soletrando bem devagar, entendendo muito pouco. Como poderia partilhar a condição privilegiada da filha doutora em Letras?

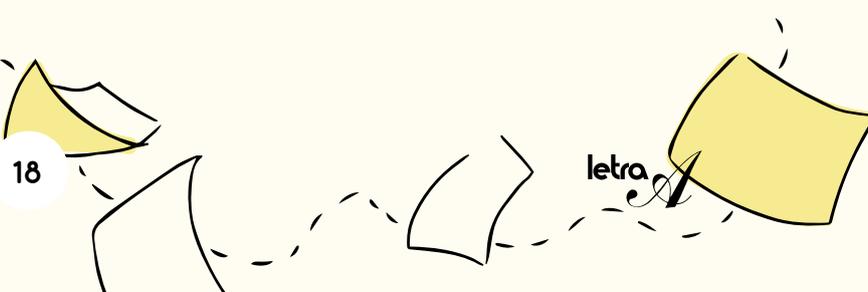
Ora, fazia parte do projeto de vida dela. Por ela frequentei a escola, e graças a ela pude ler em paz Michel Zevaco. Sim, Michel Zevaco, embora fosse autor de capa e espada, adquiria a seriedade de um autor científico, pois, ao me ver lendo, sem saber de que se tratava, minha mãe sempre dizia: *vamos deixar a Graça em paz. Está estudando. Precisa estudar. Gosta de estudar.* Não nego que eu tivesse certo gosto, mas sem ela seria tanto? Na verdade, minha mãe acabou inserindo-se no mundo da escrita de um modo transferido, projetivo, sonhador. Valeu. Sinto-me bem Paulo Setúbal: Minha mãe, Deus lhe pague. Em *Confiteor*, o escritor conta que disse isso no seu discurso, ao entrar para a Academia Brasileira de Letras. A mãe dele, se bem me lembro, estava velhinha e distante, no interior de São Paulo, rezando pelo filho. Decerto Paulo Setúbal terá sido mais católico, mais piegas e mais importante que eu na sua fala. Mas, se li sua autobiografia na adolescência e até hoje me lembro dessa passagem, temos um ponto em comum: Minha mãe, Deus lhe pague.

Nem todas as mães que zelam pelos filhos letrados são analfabetas como foi a minha. Creio que nós, que sabemos ler, se quisermos, saberemos defender o direito de alfabetização verdadeira para todos. Numa sociedade letrada, o analfabeto vive uma carência e uma exclusão social que degradam o cotidiano de todos, tanto quanto qualquer outra miséria. O caso dos adultos analfabetos é de solução mais difícil que o das crianças, talvez até mais grave. Filhos doutores não bastam, de fato, se não tivermos pais leitores.

Sei que meu caso é exceção. Possivelmente sirvo para mostrar que nossa organização social é aberta, democrática, simpática. Não é bem assim, quando a regra é a desigualdade e a injustiça. Hoje, mudar de classe graças à escola, sem lesar o próximo ou a pátria, está mais difícil do que nunca. Dispensamos o hiperbólico elogio da leitura pela leitura, porque sei que não basta devorar livros para melhorar como pessoa. Mas o direito de acesso ao mundo escrito é de todos.

Minha mãe, como outros milhões de brasileiros, teria participado mais diretamente das qualidades dos textos escritos, se não tivesse internalizado essa “façanha” como algo acima de suas forças. Assim pensava por sua história particular, ou assim foi levada a pensar por poderosos interesses econômicos, dependentes da ignorância alheia? Confesso que não sei. Tudo se funde nesses episódios trágicos, em que o indivíduo é ator e vítima das ideologias. Repito que a pessoa, em sua vida, ora fortalece e complementa, ora questiona aquilo que lhe é imposto de fora. Às vezes fica tudo misturado, este é o problema.

Conheço, por exemplo, gente que conseguiu um falso acesso ao mundo da escrita, e ficou satisfeita com isso. Não vejo valia em saber balbuciar, de modo apático, uma sequência de palavras sem sentido de verdade. Infelizmente, no século XX, a situação de exclusão não só permaneceu como cresceu, às vezes declarada, às vezes diluída pelos “mobrais”. Há quem ache que o governo deva ignorar os adultos analfabetos, para investir apenas nas crianças. Trata-se, talvez, de um trauma decorrente do fracasso do Mobral, com suas estatísticas falsas e seus métodos mais mentirosos ainda. O fato é que a escola pública brasileira deve estar aberta, de fato, para todos os cidadãos que dela precisem, sejam estes crianças ou adultos.



Também há os que duvidam da “serventia” da língua escrita para os cidadãos *mais pobres*. *Vão forçar os miolos, para depois ficar reclamando da vida, do salário baixo, da hora extra sem ganho, das anotações erradas, e até de falta do pão? Ora, façam-me o favor! Para bater bem a enxada, não carece de letra, não!* Assim pensam os coronéis que se acostumaram a explorar a mão de obra e o voto dos analfabetos, mantidos na condição de escravos, sem direito à casa, comida, educação e atendimento médico pelo seu trabalho.

Ainda conheço, e alguns bem de perto, aqueles representantes de esquerdas radicais que julgam a leitura prejudicial do ponto de vista “ético”, porque se trataria de uma imposição cultural, capaz de levar as pessoas a um assujeitamento aos padrões dominantes, dos quais o cidadão estaria mais “livre” sem saber ler. Parece pouco provável que essa “liberdade” dos analfabetos se afirme diante da condução de opinião pública levada a cabo pelo rádio e pela TV no país. Não estamos mais, como no meio deste século, de lâmparina na mão. Os matutos, assim como os favelados analfabetos, convivem diariamente com as mensagens que os aparelhos de rádio e televisão fazem chegar à sala humilde de suas casas humildes. E o controle mais fácil é esse dos analfabetos: livros e jornais são muitos, canais e emissoras são poucos.

DE PESSOAS A PERSONAGENS

Eu disse anteriormente que não queria tecer o elogio universal da leitura. Nem sei bem o que ela trouxe de melhor ou de pior para mim. Desde criança gosto de histórias tristes e sem final feliz. Como as histórias de Dostoiévski, de Faulkner, de Machado, de Clarice. Provavelmente a melancolia presidiu minhas escolhas literárias fundamentais, pois é antigo o meu horror àquelas alegrias frívolas e falsas que se exibem nas rodas e não resistem a um minuto de solidão. Por agora, sei que estou viva e com disposição suficiente para escrever minha história de leitora, antes que esta ocasião se perca e alguém pense em fazer isso em meu lugar.

Duas personagens são muito usadas como exemplos do mal que a leitura pode fazer aos seres humanos: Dom Quixote e Madame Bovary. Envolvidos na ilusão que a leitura lhes propiciou, acabaram com suas vidas em meio a frustrações, engodos, diversos sofrimentos.

Dom Quixote quis ser cavaleiro andante, numa época em que isso não era mais possível. Por isso sofreu, adoeceu, morreu, antes mandando queimar a sua biblioteca. Ema Bovary quis ter um homem perfeito como seu amor, embora esse modelo existisse apenas nos romances que lia. Arranjou amantes e frustrações; acabou se matando, como suas heroínas românticas.

Entretanto, engana-se o leitor que tomar essas duas histórias como condenações da leitura. Cervantes, em *Dom Quixote*, e Flaubert, em *Madame Bovary*, criticam, na verdade, as sociedades em que essas personagens viveram, sociedades em que os padrões dominantes de comportamento são medíocres, banais, acanhados. O sonho da leitura, mesmo levando ao sofrimento e à morte, permanece mais válido que a acomodação passiva, própria da vida numa sociedade fria e reprimida como aquelas, que são em parte ainda existentes.

Há poucos dias, vi um filme que muito me impressionou: *Leolo*. Conta a história de um menino canadense, que passa seus melhores momentos de vida lendo e escrevendo. Lendo o único livro ao seu alcance, livro que ele não escolheu, e escrevendo sobre os joelhos em caderno velho. Mas o mundo estava tão degradado e degradante que não lhe sobravam opções. Ele acaba se matando, num sonho às avessas, mas seus textos permanecem, compondo um lixo melhor para a sensibilidade de algum leitor sobrevivente. Tudo o que Leolo escreveu vai parar no lixo, nem poderia ser outro o seu destino num meio tão desumanizado e cruel. Mas as maravilhas são resgatadas do lixo para recompor a vida de acordo com os sonhos, num filme em que o menino triste pode narrar à vontade sua infância para nós espectadores, nos quatro cantos do mundo.

Paulo Coelho começa *O Alquimista* falando da leitura de um livro “que alguém na caravana havia trazido”. Trata-se da história de Narciso, reinventada por Oscar Wilde. O lago onde Narciso se mirava nunca tinha percebido a beleza do herói porque acreditava que este era apenas reflexo da beleza da água. Dois péssimos leitores estão nessa parábola figurados, ambos representando a impossibilidade máxima da leitura: o ego-centrismo. Quem vive mirando apenas a si mesmo, em função da própria vaidade, não consegue enxergar o outro, está fechado para o mundo, com todos os seus textos.

Aí se tornaria imprescindível a intervenção do mestre: possibilitar a maravilhosa experiência da leitura, ajudando a romper essa couraça formada pela ausência, aparentemente gratuita, de curiosidade e sensibilidade. Quem diz que não gosta de ler foi, com toda certeza, transformado em não leitor. Eu os chamo de leitores sem textos, porque ainda não descobriram os livros adequados. Ainda não puderam se apaixonar pela leitura. Os melhores condutores dessa experiência são, é claro, os próprios textos. Mas, e quando estes não bastam sozinhos, quando se mostram mais fortes as crenças e os costumes que representam, consciente ou inconscientemente, a ideologia da exclusão? Não poderia entrar no processo a escola, o professor, mediando o contato feliz de seus discípulos com a escrita?

Eu, que passei da condição de aluna à de professora, aparento ter sido feliz na escola. Infeliz não fui. Notas boas, sucesso não me faltou. Todavia, creio ter quase dispensado a interferência de meus mestres para descobrir os prazeres da leitura. Às vezes, a gente relembra experiências tristes para evitar que se repitam no presente, com outros ou com nós mesmos. Vou contando.

FAVORES, PRESENTES, TROFÉUS: LIVROS NA ESCOLA

Quando, em 1955, fui levada pela primeira vez à escola, esperava penetrar no universo de livros que em minha casa não existia. Nasci sem biblioteca, e, aos sete anos, imaginava rapidamente aprender a ler e começar a ter acesso aos livros. Engano bobo: os livros seriam mais difíceis do que eu pensava.

Apenas grandes cartazes exibiam para nós a história de Lili. Ah, o livro, esse primeiro e preciosíssimo livro... apenas alguns puderam comprá-lo, e eu não estava entre estes. Dona Julieta, uma santa professora, apesar de muito brava, chegava com as fichas de cartolina manuscritas, todos os dias. Eu achava as histórias da Lili simplesmente o máximo:

Olhem para mim.

Eu me chamo Lili.

Eu comi muito doce.

Vocês gostam de doce?

Eu gosto tanto de doce!

Alguém pode achar simplesmente tolice uma menina aparecer dizendo que comeu muito doce porque gosta muito de doce. Por acaso doce é um assunto relevante, digno de se tratar numa cartilha? Não haveria temas mais nobres, mais inteligentes e mais candentes? Sei que só pensaria assim quem não foi alfabetizado pela cartilha da Lili. Alienada, sim, fora da realidade nossa, sim. E daí? Lili tinha um piano, uma cadelinha chamada Suzete, um amigo, o Joãozinho, que por sua vez era dono do Totó. Fora isso, uma patinha, uma galinha Nanica, um burrinho... e a vovó. Qualquer Paulo Freire se arrepiaria de horror, mas as crianças mineiras de 1955 adoraram essa turma de personagens.

Mentira, não posso falar por todas. Acabo de lembrar-me do tanto de colegas, aqueles que iam descalços para a aula, chorando, de castigo no corredor da escola, quase todos os dias, no primeiro ano. Depois sumiram, ou ficaram para trás. Minha mãe me comprava um *Vulcabrás* por ano (ai, como o dedão do pé doía a partir do mês de agosto!), mas não me comprou o livro da Lili, que a escola prometeu e não deu. Talvez incentivada pelos sapatos, não fiquei para trás junto com aqueles que dona Julieta, a brava, denominava “os moleques”. Aliás, acho que fui bem para frente, porque me apaixonei pela Lili. Doces, piano, amiguinho bonzinho, bichos. Tinha cheiro de classe média, que para mim era a classe alta, onde devia ser muito bom estar aninhada, comendo muito doce.

Seriam os livros caros como hoje? Acho que custavam uma fortuna, pois eu não conhecia quase ninguém que tivesse livros, nem a escola podia tê-los à vontade. Se íamos à biblioteca, o que acontecia muito raramente, uma velha e casmurra professora lia para nós em voz alta os preciosos textos, em livros — preciosíssimos livros — que não podíamos tocar. Distantes, eu os desejava cada vez mais, enlouquecia de vontade de ter especialmente um deles, que contava coisas extraordinárias: *As mais belas histórias*, de Lúcia Casassanta. Era uma antologia de contos infantis do mundo inteiro, narrados com leveza, rapidez e técnica narrativa quase impecável. A biblioteca tinha esse livro, dona Julieta tinha esse livro, dois colegas ricos tinham esse livro. Mais ninguém. Deviam ser mesmo muito caros os livros em 1955.

Assim, virgem de livros, passei os dois primeiros anos da escola. Aqueles colegas ricos, muito ricos, milionários, pois éramos todos muito pobres, compraram, no segundo ano, um livro de Ciências e outro de Geografia. Confesso que planejei um roubo, mas não cheguei a realizá-lo. Não por virtude que fosse mais forte que a minha enlouquecida vontade de ler. Não virei ladra de livros especialmente porque me tornei amiga das filhas do patrão de minha mãe, e elas passaram a emprestar-me seus livros “usados”. Melhor mesmo foi quando resolveram liberar-me o acesso ao *Tesouro da Juventude*, e acreditem, ao melhor livro de todos para mim na época, *As mais belas histórias*, fonte inesgotável de prazeres na minha infância.

Eram duas as filhas do patrão. Sei que uma delas, já moça, morreu. A outra, não por acaso de nome Auxiliadora – Auxiliadora Pacheco, de Belo Horizonte, Bairro Padre Eustáquio – quero que saiba, se estiver lendo esta minha história, que nesses tantos anos jamais esqueci o gesto fraterno e fundamental de emprestar-me os livros seus quando éramos meninas tão pequenas e de classes sociais tão diferentes. Perdemos contato, tão logo mudei de endereço e minha mãe de emprego, mas minha difusa gratidão dura a vida inteira.

A gratidão, sim, mas a paciência, não. No fim do curso primário, incomodava-me um pouco aquela minha dependência bibliográfica das filhas do patrão, mesmo porque elas nunca liam os livros que tinham e achavam meio esquisita a minha tara. Na quarta série, ao fim de muito choro, obtive de minha mãe a permissão para ir sozinha, de ônibus, ao centro de Belo Horizonte, onde se localizava a Biblioteca do SESC. Foi emocionante: eu tinha um registro pessoal, independente, e um cartão que me permitia levar para casa dois livros por vez, com uma semana de prazo para devolvê-los. Comecei, sei lá porquê, pela coleção dos escritores que tinham ganhado o prêmio Nobel. Gostei de alguns, não de outros, que mal entendi. Depois passei por Mark Twain, Hemingway, Erico Veríssimo, Tolstoi. Não tinha de pedir permissão a ninguém, era só escolher e ler. Melhor: para todos os efeitos, em casa, eu estava sempre estudando. Li Bertrand Russel e Michel Zevaco, li Krishnamurti e Faulkner. Tudo misturado, muito livro fora de hora. Entretanto, era comer bacalhoadada com feijão e farinha. Uma delícia. José Mauro de Vasconcelos ainda não tinha escrito *Meu pé de laranja lima*. Se tivesse, decerto o leria também.

Passei a adolescência inteira a ler e a roer as unhas. Talvez não fosse um esporte muito saudável, mas eu não queria saber de outro. As pessoas me pareciam sem encantos, comparadas às personagens. Meu primeiro namorado, Da cozinha à mesa posta 81 por exemplo, detestava literatura, e só falava de automóveis. Coitado... *um silvo breve: atenção, siga.*

O fato é que a escola de meus primeiros anos fez bem pouco para alimentar meu prazer de leitora. Apenas a professora da terceira série, no grupo escolar, me dera de presente um livro, o primeiro livro que ganhei na vida. Era um livrinho no sentido exato do termo, pois pertencia à Coleção Formiguinha, de uma editora de Portugal. Ela presenteou a todos os seus alunos, mas, particularmente a mim, com esse livrinho lindo. Na contracapa, a dedicatória que, se esqueci, recrio: *Para minha querida aluna Maria das Graças, com o abraço de sua Professora Leny*. Senti-me muito importante. Você já deve ter morrido, Leny, pois já era velhinha em 1957. Mas, se em algum lugar da imaginação dos poetas ou na fé dos religiosos, os mortos podem continuar fazendo a leitura dos vivos, a senhora, você, minha querida professora, deve estar feliz com o acerto de seu gesto. Até hoje me lembro da história: os dois corcundinhas. Viviam outrora, bem longe das gentes... dois corcundinhas. Viviam outrora, bem longe das gentes...

No fim do curso primário, ganhei um prêmio pelo primeiro lugar geral. A cerimônia foi no cinema do bairro, no lugar da tela uma mesa grande com flores, e minha mãe, minha madrinha, minhas tias, meus primos na plateia. Chamaram alto meu nome completo. Caminhei até o palco com as pernas bambas e a vista escura. A diretora me abraçou e me entregou de presente uma caneta tinteiro. *Parker*, não: *Compactor*. Assim mesmo valia muito para mim, mas em silêncio indaguei: por que não era um livro? Quando descí, minha mãe me esperava aos prantos.

Talvez pelo destaque, consegui uma bolsa de estudos no colégio de freiras mais próximo: Colégio São Pascoal. O ensino me parecia vagaroso, as colegas me pareciam bobas e alegres. O pior não era isso, era a eterna falta de livros. A aula de biblioteca continuava a mesma do grupo. Os livros trancados em estantes envidraçadas, e a gente ouvindo, ouvindo. As irmãs detestavam minha insistência em lê-los. Vi que *A carne*, de Júlio Ribeiro, estava lá, ao lado dos *Sermões* do Padre Vieira. Não entendia aquela convivência. Será que

o padre era pornográfico? Consegui-o na biblioteca pública e intuí o motivo do veto: raciocinava de modo brilhante o tempo inteiro, e raciocinar nunca combinou bem com os artigos de fé. Permaneci três anos nessa escola estranha, em que a norma era pensar pouco. Na verdade, quem ia se tornando meio estranha era eu.

A partir da quarta série do ginásio tornei-me aluna do famoso Colégio Municipal de Belo Horizonte. Era um só, vai ver que a cidade tinha muito menos gente precisando de escola pública... Os professores me pareceram imponentes, distantes, verdadeiros sábios. Ganhavam muito bem, os professores públicos daquela época. Mas o melhor é que o Colégio Municipal tinha uma biblioteca de verdade. Era um cômodo enorme, repleto de estantes sem vidros, abarrotadas de livros. Podíamos levá-los para casa, tal como nas bibliotecas normais da cidade. Passei a pegar no mínimo uns quatro livros por semana.

Comecei a gostar de poesia. O professor de português fizera um comentário terrível sobre um poeta, Carlos Drummond de Andrade, que tinha um poema reproduzido no nosso livro didático. Tinha ouvido dizer que o poeta gostava de meninas colegiais, da nossa idade. Não entendi direito a intenção do professor, mas fui direto aos livros de Drummond. De repente a poesia me chegava, me atingia a alma e a cabeça, e eu queria saber de cor os versos, queria guardá-los comigo pelo resto da vida. Decorei muitos, não só de Drummond, também de Fernando Pessoa, Manuel Bandeira e Cecília Meireles. Este era o meu quarteto preferido.

Não troquei as narrativas pela poesia, porque sempre senti as duas muito diferentes. Acima de todos os meus conhecimentos teóricos, que me permitem entender as misturas dos gêneros, ficou sempre essa força das leituras de minha juventude. Mas, até hoje me lembro também de outra história: os meus professores. Viviam outrora, bem perto das novas gentes... Mandavam-me ler, sim, sempre para provas. Certa vez, num ano que agora corresponde ao nono ano, o professor, Enio Birchal, mandou que lêssemos *O Guarani*. Resolvi declarar (às vezes não o fazia, curtindo o pretexto de reler) que já tinha lido o livro, e pedi que me fosse indicado outro. Irado, talvez, ele determinou que eu lesse *Oração aos moços*, de Rui Barbosa. Na prova, foi pedido que comentasse uma passagem famosa: “A lei da igualdade não consiste senão em quinhoar desigualmente aos desiguais, na medida em que se desigualam”. —

Questionei. acreditem, atrevidamente, o “Águia de Haia”. Questionei. Quem está quinhoando? Com qual autoridade? Quem lhe delegou tal poder? Que critérios foram usados para estabelecerem quais as desigualdades? Na época, 1964, poderia interpretar-se minha prova como anti-militarista e a minha argumentação como subversiva até. Hoje me soa mais como um questionamento ao neoliberalismo, que só tem uma resposta certa para todas Da cozinha à mesa posta 83 essas perguntas: o mercado. O mercado vive quinhoando desigualmente as pessoas e estabelecendo medidas arbitrárias de desigualdade.

De qualquer modo, ganhei nota máxima e passei a ser chamada de Rui pelos colegas e pelo professor. Tornei-me Rui por ter ousado ler sem subserviência o texto de Rui. Com certeza, ele também terá feito isso ao ler outros textos. Por exemplo, quando propaga como lei dos homens o poder de “quinhoar”, retira de Deus aquela que deveria ser sua exclusiva potência. Claro que a justiça divina só pode ser derivada da fé. A morte, por leucemia, de uma encantadora criança aos cinco anos de idade, só pode legitimar-se pela fé em Deus, que, afinal, é aquele que escreveria certo por linhas tortas. Nenhum outro “juiz” assumiria como necessária essa morte. Mas certos juizes sociais se sentem acima de Deus, e seus desmandos não têm limites.

Enfim, ruis barbosas à parte, acredito que li pouco e mal para meus professores. Precocemente tornei-me arrogante, atitude que só a crise de identidade da adolescência poderia explicar. Julgava meu repertório de textos o máximo. Pobre de mim, a cada ano que passa vejo só aumentar o número de livros que devo e quero ler. Mas, pelo menos dei início bem cedo à tarefa gratíssima de circular sem medo pelos labirintos das páginas impressas.

É claro que, cercada de livros por todos os lados, eu só poderia chegar a uma Faculdade de Letras, onde imaginei uma convivência melhor com a literatura. Na verdade, tinha-me interessado a teoria literária quando ainda estava no segundo ano clássico. Ao perceber isso, meu grande professor Luiz Carlos Alves, cognominado *O Baiano*, apressou-se em me oferecer emprestado um exemplar da *Teoria da Literatura* de Austin Warren e René Wellek. Assim incentivada, não só fui parar na Faculdade de Letras da UFMG, como também logo me tornei estagiária de Teoria. Em 1975 comecei minha carreira de professora universitária. Não que o curso, por si mesmo, me levasse a isso. Mais uma vez eu me frustrara por não encontrar um ambiente de leitura e leitores que fosse instigante, prazeroso, motivador. Mais uma vez eu li para provas e trabalhos frios, contra os quais diversas vezes me rebelava em silêncio.

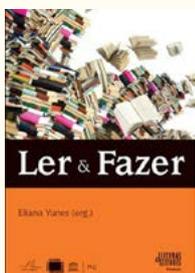
A escola tem como objetivo explícito trabalhar no sentido de introduzir os alunos no mundo da escrita, ajudando-os a desenvolver as habilidades de leitura e produção dos textos existentes em nossa vida social. Falar disso é fácil, mas no Brasil a prática tem sido outra. Como professora, tentei e tento mudar essa realidade. Minha tese de Doutorado, intitulada *Leitores sem textos*, faz parte dessa série de tentativas. Debrucei-me sobre a questão da falta de leitura literária no Brasil de hoje, analisando as causas dessa falta de gosto popular pelos livros. Uma delas, com certeza a mais determinante, está na própria maneira idiota com que a escola tem trabalhado a leitura.

Aliás, desde meu tempo de pequena estudante, algo já estava errado nas escolas com relação à leitura. O livro didático, à primeira vista, seria um instrumento adequado para que os alunos se habituassem ao trato com o texto escrito. Mas, por que, depois da Lili, nunca mais simpatizei com meus livros didáticos? Achava-os frios, confusos. Hoje entendo. Acontece que, quase sempre, os professores escolhem os livros de seu agrado, fora do alcance de alunos. Para resolver o problema assim criado, multiplicam-se as aulas expositivas que repetem, oralmente, o que já estava escrito no livro. É uma tragédia.

Resultado: os alunos continuam dependentes da palavra falada, sem entender por seus próprios meios o escrito de um livro que parece ser real mas não é. Nas provas, o professor formula as questões por escrito, mas as lê em voz alta, rerepresentando-as com os recursos da língua oral. Ao repetir oralmente o conteúdo de um livro, ao ler em voz alta, “traduzindo” as questões propostas por escrito, o professor acomoda seus alunos a um monitoramento que, no mínimo, transforma-os em analfabetos funcionais. Segundo o linguista mineiro Mário Perini, todo alfabetizado que não consegue entender os textos escritos de que necessita, dispensando a transmissão oral de informações e instruções, não consegue fazer da leitura um instrumento útil na vida diária, e, na verdade, é um analfabeto funcional.

De analfabetos literários as escolas também andam cheias, e sei disso desde os anos cinquenta, quando pisei pela primeira vez numa sala de aula. A maioria dos alunos frequenta aulas de português por vários anos sem aprender a ler literariamente narrativa e poesia. Por ler literariamente um texto, entendo que o leitor seja capaz de sentir prazer, prazer este associado à recriação verbal e à liberação da fantasia, num diálogo próprio da experiência artística. Normalmente, porém, os alunos leem livros que não escolheram, para serem avaliados de forma “objetiva”, isto é, leem para depois provarem que foram atentos e fiéis a um sentido que está pronto no texto, o qual só lhes resta reproduzir. Pensando bem, é muito triste nossa história de leitores na escola. E esta eu quero que tenha final feliz. Com relação à realidade, concordo com Cecília Meireles: “A vida só é possível reinventada”. Como já lhes contei, havia uma plateia orgulhosa me vendo receber o primeiro diploma. A menina cheia de letras era uma honra para a família. Hoje já estão quase todos mortos. Apenas minha madrinha reza por mim ainda. Mas é a todos, a todos eles, que dedico esta minha história que continua e continua... reinventada.

*O texto foi cedido para reprodução pela Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio e pela família de Graça Paulino e retirado do livro *Ler & Fazer* (abaixo).



Ler & Fazer. Yunes, Eliana (org). Rio: Editora PUC-Rio - Catedra Unesco de Leitura / São Paulo: Editora Reflexão, 2010 – Coleção Leituras & Leitores. 152 p.

Do papel ao pixel

AS ADAPTAÇÕES DE OBRAS IMPRESSAS PARA O MUNDO DIGITAL E AS NOVAS POSSIBILIDADES DESSE TIPO DE LITERATURA

Por Bruno E. Campoi

Os novos recursos digitais permitem, cada vez mais, que a literatura não fique restrita ao papel, além de aumentar a gama de possibilidades de expressão da criatividade do autor. Desde os anos 60, muito antes dos tablets e smartphones, são feitos experimentos, principalmente no meio acadêmico, com a chamada literatura digital. Hoje em dia, com a popularização dos dispositivos eletrônicos, há um maior interesse do mercado editorial nesse tipo de produção, que investe principalmente em obras voltadas para as crianças, assim como explica Edgar Roberto Kirchof, professor da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA).

Segundo o professor, enquanto a literatura digitalizada é composta por textos construídos seguindo a estética ou a estrutura de um livro impresso e acessíveis através dos meios digitais, a literatura genuinamente digital é composta por obras que utilizam “recursos de computação na própria estrutura, na própria organicidade da obra”.

Marcelo Spalding, professor, escritor e doutor em Letras pela UFRGS, explica, ainda, que a literatura digital utiliza recursos que só são possíveis no meio digital. Segundo o professor, existem três grandes eixos de recursos característicos da literatura digital: a interatividade, onde o percurso e o final da história podem ser alterados pelo leitor; o multimídia, onde são incluídos na narrativa elementos fotográficos, musicais, audiovisuais, etc.; e a colaboração, onde é possível ter papel ativo no desenrolar da história por meio de algum tipo de contribuição. Apesar disso, obras desse tipo não precisam conter todos esses elementos ao mesmo tempo. Segundo o professor, “o autor, na sua criação, pode escolher explorar um ou outro projeto, uma ou outra linguagem do meio digital”.

Entretanto, obras pensadas originalmente de forma digital ainda não são tão comuns. Segundo Kirchof, o que geralmente ocorre é a adaptação de livros que fizeram sucesso na forma impressa, para esse novo suporte. Nesse processo, uma série de profissionais, que vão desde programadores até designers gráficos, incorporam elementos próprios do mundo digital na narrativa. De acordo com o professor, esse processo acaba mudando a natureza de uma obra, já que ele “muda completamente o modo como aquela obra é recebida, como ela é consumida, como ela é lida, como ela é interpretada e como ela é experimentada”.

Um exemplo dessa transformação em um texto é o livro Poesia Visual, publicado em 2000 pelos autores Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynski, na época, funcionários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). “Como atuávamos na UFRGS como professores e pesquisadores, começamos a estudar as possibilidades do hipertexto e daí veio a ideia de tentarmos trazer para o espaço digital alguns poemas desenvolvidos para o livro”, relata Ana. Assim, o site foi lançado em 2001 e ainda pode ser acessado pelo link. Para fazer poemas digitais, Sérgio nos conta que “é preciso trabalhar em equipe, com pessoas que tenham afinidades com o projeto e próximas umas das outras”.

Os autores reconhecem que a poesia digital ainda não é muito popular. Para Sérgio, “muitas pessoas não conhecem esse tipo de produção porque ela é marginal no campo literário. São novas linguagens ainda não legitimadas, tidas como um jogo ou uma brincadeira digital”. Ana ainda diz que as palavras “poesia, jogo, interação, leitura” trazem significados que variam de acordo com elementos sociais, históricos, culturais, econômicos etc. e que elas estabelecem fronteiras que, em alguns casos, podem ser importantes e, em outros, “inúteis e limitadoras”.

É muito comum que os textos digitais, principalmente os voltados ao público infantil, contenham jogos. Entretanto, é preciso tomar cuidado para não confundir a literatura digital com os elementos que a constituem. Para Kirchof, a obra digital pode incorporar jogos, utilizando alguns de seus elementos ou até mesmo adotando a própria estrutura de um. Porém, isso não a torna necessariamente um jogo. Para ele, isso se dá porque os jogos já existiam anteriormente, já tinham um público formado e os seus próprios objetivos. Uma produção preserva o seu aspecto literário se ela se pretende literatura e tem como objetivo final “um tipo de fruição literária, mesmo que seja uma fruição híbrida”.



A PROFESSORA COMO MEDIADORA DE LEITURA

Por ser recente para o grande público, é comum que, de início, muitas pessoas sintam dificuldades em compreender as narrativas digitais. Isso se dá, segundo Kirchof, por conta da cultura do livro impresso em que as pessoas estão inseridas. O leitor muitas vezes acaba esperando interagir com o mundo digital da mesma forma que faria com um livro impresso, sem entender que a leitura se dá de uma forma diferente. Por isso, para ele, é importante que esse tipo de leitura seja introduzida por um mediador: “os melhores resultados de leitura vêm acontecendo quando tem a figura de um mediador que de alguma maneira conduz ou ajuda esse leitor a explorar a potencialidade dessas obras”.

Não por acaso, o professor é um dos mais importantes mediadores de leitura, seja de literatura digital ou de qualquer outra. É o que afirma Mônica Daisy Vieira Araújo, professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Com isso, é importante que o professor promova a experimentação das mais diversas obras literárias. Porém, de acordo com a professora, o grande benefício do universo digital é o de que o professor pode “aproximar os interesses e gostos da nova geração para promover a formação de leitores”.

É isso que é possível observar no caso da professora Fátima Cafiero, que leciona na Escola Municipal José Madureira Horta, no município de Belo Horizonte (MG), e que, entre os anos de 2013 e 2015, participou com a sua turma de 25 alunos de uma pesquisa desenvolvida por pesquisadores e pela professora, a partir de um edital (FAPEMIG/CAPES), que visava investigar e experimentar o potencial das tecnologias digitais para o trabalho da alfabetização. Entenda mais sobre essa pesquisa no [link](#).

Uma das atividades desenvolvidas por Cafiero na pesquisa visava introduzir e trabalhar a literatura digital na sala de aula. A obra escolhida foi a história interativa *Chapeuzinho Vermelho*, da falecida escritora mineira Ângela Lago, baseada no famoso clássico infantil homônimo. Acessada por meio do website da escritora (atualmente indisponível), a obra permitia que as crianças mudassem o percurso da história, tomando decisões de forma ativa no desenrolar dos acontecimentos. “Eles já conheciam a história de *Chapeuzinho Vermelho* impressa (...) então eles já tinham uma certa expectativa do que iam encontrar no site, só que achavam que ia ser a história linear, do jeito que já conheciam. E quando eles começaram a descobrir que dentro do site podiam alterar com o clique o final, eles acharam aquilo muito interessante”, diz Fátima.

A professora conta que, no começo, também teve um pouco de dificuldade para entender a obra, mas depois que percebeu o que podia ser feito, passou a estimular a interação dos alunos. Posteriormente, muitos daqueles que compreenderam primeiro a proposta levantaram de seus lugares e foram mostrar para os colegas que eles também podiam interagir com o conteúdo do site. A atividade também serviu de ponto de partida para outras, como a produção de uma história em quadrinhos pelas crianças, usando recursos do ambiente digital.

A professora Mônica afirma que o tipo e o nível das modalidades de comunicação contidas em uma obra de literatura digital influenciam a forma como ela é lida. Ela explica que “as obras de literatura digital criadas com mais recursos semióticos, com sons, imagens em movimento, hipertextualidade, compartilhamento, colaboração, demandam, também, a participação do leitor para que a obra seja lida e podem exigir do leitor um esforço cognitivo maior do que as obras literárias que não são digitais”.

A partir de uma mudança de paradigmas, a tecnologia digital vem desafiar o modelo atual de escola ao nos fazer repensar as estruturas fechadas que geralmente são postas. Nesse sentido, mesmo que ainda não exista uma solução definitiva para transformar as práticas pedagógicas, caminhos estão sendo criados. “A escola tem que se reinventar e a pedagogia tem que se reinventar também. Eu acho que sim, nós vamos ter que aprender jeitos diferentes de ensinar e de aprender. Nós estamos caminhando para isso”, acredita Kirchof.

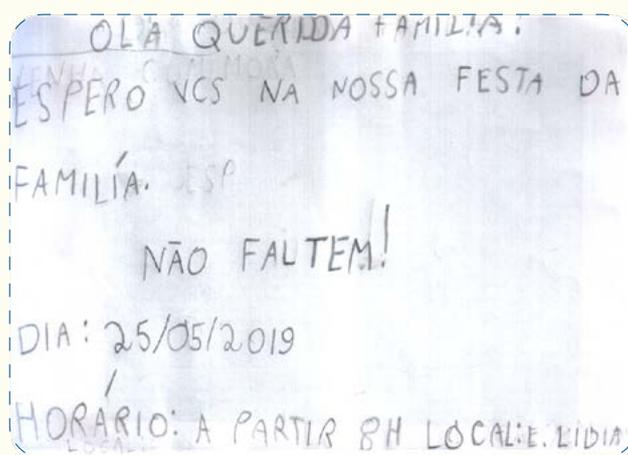


Perspectivas da produção de textos em contextos escolares

A PRODUÇÃO DE TEXTOS ANTES E DURANTE O DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO

Por Rubia Neli Perdigão Alves*

“No primeiro convite: *olá* tá sem acento; escrevi *vcs* no lugar de *vocês*; esqueci de escrever o *da* sem a partir das 8 h; e não deu para colocar o local todo. E no último só esqueci o *no*ssa aqui em *no*ssa festa da família e esse ponto aqui é o ponto de exclamação no não faltem! Acho que o segundo ficou mais completo.”



Primeira versão do convite da aluna Júlia F.

Essa é uma fala da aluna Júlia F. comparando suas escritas (rascunho e inicial) do convite da festa da família. Reflexões como essa em que Júlia F. compara sua produção de texto inicial com a final são propiciadas pela Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) e o Plano de Ação que se desenvolvem com a orientação do professor doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Gilcinei Carvalho, por meio do curso de especialização LASEB, proporcionado pela parceria da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte com a UFMG.



Segunda versão do convite da aluna Júlia F.

Esse Plano de Ação está sendo realizado em uma turma do 2º ano do 1º ciclo na Escola Municipal Lídia Angélica e a minha participação nesse curso de especialização em Alfabetização e Letramento vem, por um lado, valorizando e enriquecendo algumas práticas do cotidiano escolar e, por outro lado, provocando reflexões e mudanças gradativas em outras práticas, principalmente nas áreas de Literatura e Produção de texto.

Ao longo destes doze anos em que atuo como professora referência dos três anos do primeiro ciclo, venho vivenciando a dificuldade demonstrada pelos estudantes no desenvolvimento das habilidades necessárias para uma escrita eficiente dos diferentes gêneros textuais, e enfrentado, assim como minhas colegas de profissão, a dificuldade de intervir nessa produção da escrita. Nas últimas reuniões do ano de 2018, o grupo de professores da E.M. Lídia Angélica, apoiados pela coordenação e direção, deixam claro a preocupação unânime com a produção textual dos estudantes e destacam a necessidade de atuarmos sobre essas dificuldades na produção de texto. Nessas reuniões, decidimos, então, que haveria, na organização do horário deste ano, uma regência compartilhada, uma vez por semana, com o intuito de reduzir a quantidade de estudantes em sala de aula e possibilitar uma intervenção mais eficiente na produção textual inicial dos estudantes.

Perceber, agora, o texto como processo de produção e interação faz toda diferença em minha atuação e intervenção, pois os “erros” e as marcas de rasuras deixam de ser condenados e passam a ser vistos como momentos de reflexão do aprendiz sobre sua escrita, além de indicativos para o professor dos recursos linguísticos que necessitam de mais atenção naquele momento. E, ainda, o papel fundamental do professor em proporcionar ao estudante retomar seu texto, refletir sobre alguns aspectos e reescrevê-lo, se preciso, são riquezas teóricas apresentadas em autores como Bakhtin e Raquel Salek Fiad pelos professores da especialização que abordam esta área do conhecimento e, principalmente, pelo meu orientador.

Assim, pouco a pouco, vou incorporando essa mudança de perspectiva sobre o texto e a produção textual, e implementando, no dia a dia escolar, estratégias que levem os estudantes a refletirem sobre seus textos e sobre a importância da correção e reescrevê-los, se preciso for, como no caso do Convite da Festa da Família, que se deu da forma descrita a seguir.

O primeiro passo foi conversar com os alunos e perguntar se alguém já havia recebido um convite para ir a um lugar ou fazer alguma coisa. Então percebi que a maioria só conhecia convite de aniversário enviado pelo “WhatsApp” dos pais.

Desse modo, pedi para que trouxessem convites impressos para montarmos um mural. Mesmo aparecendo poucos convites, nosso mural foi composto com convites dos tipos: casamento, formatura e aniversário, o que já deu para exemplificar quanto à variedade dos textos. Lemos e interpretamos esses e outros convites, assim como fomos observando a estrutura e as características desse gênero textual.

Em seguida, visto que a Festa da Família de nossa escola se aproximava, propus aos estudantes que confeccionássemos nosso convite para tal ocasião.

Pensamos coletivamente como seria, porém cada estudante escreveu o seu convite. Recolhi essas versões iniciais, escolhi uma delas e, no dia seguinte, eu a reproduzi no quadro para que os estudantes pudessem analisar. Nessa ocasião, questionei se eles consideravam importante corrigir o texto e alguns disseram ser importante, porque, se a data, o horário e/ou local estivessem errados, a família poderia se enganar: chegar atrasada ou adiantada; ir no dia ou lugar errado. Então, com a ajuda de uma estudante escriba, o texto foi corrigido coletivamente no quadro. Em seguida, cada um passou a limpo a versão final do convite, fez a ilustração e alguns enfeitaram usando colas coloridas e com “glitter”.

Depois de tudo pronto, no dia seguinte, convidei alguns estudantes para refletirem um pouco mais sobre seus textos, comparando o rascunho e a versão final, e acredito que, aos poucos, essas e outras ações e intervenções realizadas vêm contribuindo para que os estudantes percebam a importância desse ato de retomada do texto, além da reflexão sobre o objetivo do texto e sobre o entendimento do leitor em relação à mensagem. E, assim, os atos de reflexão e reescrita vêm se tornando cada vez mais parte do processo de produção textual.

*Professora municipal (1º e 2º ciclos) de Belo Horizonte.



Memória da Alfabetização

Hércules Tolêdo Corrêa

Frequentei o jardim da infância dos 3 aos 5 anos de idade, sem faltar nenhum dia, de acordo com a minha mãe. Não tenho memória do primeiro dia de aula, mas meus pais sempre comentavam que, nesse primeiro dia, a professora da turminha, Dona Diva Moreira, me recebeu muito carinhosamente e perguntou se eu sabia falar (declamar) um versinho. Eu prontamente disse que sim! Reza a lenda que ela penteou meus cabelos encaracolados com os dedos, colocou-me de pé sobre sua mesa e disse: - Pode falar seu versinho, Hércules! Eu, mais prontamente ainda, respondi: - Versinho! A sala inteira caiu na gargalhada. Depois de adulto, coloquei meu diploma do jardim da infância numa moldura e dependurei na parede do meu quarto. Este é o diploma mais importante que eu tenho. Foi por causa dele que vieram os outros...

Do Jardim da Infância Olinto Diniz, fui para o chamado pré-escolar (já não era mais pré-primário) de 6 anos, no Grupo Escolar Silviano Brandão. Tanto no jardim quanto no pré, não fui exatamente alfabetizado, não era a proposta. No jardim da infância, tínhamos muitas atividades lúdicas, como uma bandinha musical com instrumentos artesanais, muitas brincadeiras na sala e ao ar livre e de vez em quando desenhávamos ou rabiscávamos em nossos cadernos. Já no pré-escolar, tínhamos uns livros grandes, horizontais, em que ligávamos pares de figura, fazíamos relações entre um desenho e outro, completávamos pontinhos, escrevíamos por cima de traços acinzentados... vez por outra eu ouvia a expressão “controle motor” na sala de aula, mas não sabia exatamente o que significava. Hoje tenho mais clareza disso. A professora preparava-nos para a aprendizagem da escrita.

No mesmo grupo escolar, eu iniciei meu processo de alfabetização na primeira série. Corria o ano de 1971 e havia três ou quatro turmas de primeira série. Quando chegaram os livros de alfabetização, as famosas cartilhas ou pré-livros (como se chamavam à época), foi uma festa só na escola (acho que nas turmas de primeira série, na verdade, mas eu pensava que era na escola inteira). O livro era O circo do Carequinha.

Com O circo do Carequinha eu conheci Zazá, a menina que andava no arame com sua sombrinha, eu conheci Juju, que cavalgava de pé sobre um cavalo e várias outros personagens do encantador mundo do circo. Cada lição ocupava uma única página da cartilha e vinha com uma ilustração, que nós coloríamos nas horas de folga. Eu não aprendi, num primeiro momento, o nome correto das letras. Cada uma tinha uma espécie de apelido, baseado na sua forma, no seu desenho cursivo. Meu pai achava muito estranha essa “estratégia pedagógica”, embora ele não soubesse usar essa expressão. Ele achava esquisito mesmo a professora me ensinar a dizer “dois morrinhos” em vez de “ene”; “três morrinhos” em vez de “eme”; “pontinha de faca” em vez de “efe” e por aí seguia... o “erre” era “morrinho quadrado” e o “agá”, do meu nome, ah, esse eu não me lembro. Só achava muito esquisito quando ouvia alguém dizer que o “agá” era “letra muda”... Que estranho, eu não via nenhuma outra letra falar, por que só o “agá” era mudo?

Rapidamente fui aprendendo e memorizando as lições. Meus pais sempre se orgulharam muito do filho “adiantado” que tinham em casa. Achavam lindo eu aprender com facilidade. Então, quando chegava uma visita, meu pai dizia: - Etinho, mostra pra sua tia que você já sabe ler. Etinho era e é meu apelido de infância. Então, eu buscava logo a cartilha na minha pasta, abria na primeira lição e lia. Minha tia aplaudia. Se eram amigos, também aplaudiam. Aí meu pai dizia: - Agora, lê de cabeça pra baixo. E eu lia. Aí ele dizia de novo: - Agora, você vai ler de olhos fechados! Eu cerrava bem os olhos, espremia bem para todos verem que estavam bem fechados e “lia” a lição. Aí todo mundo morria de rir, porque todos percebiam que eu, na verdade, estava apenas repetindo a lição que eu havia decorado, e eu ficava feliz com os risos, seguidos de cumprimentos.

Quando comecei a ler de verdade, treinava em todas as oportunidades que tinha. Como quase não havia livros ou revistas em minha casa, eu precisava fazer as leituras ambientais. Não podia ver uma placa, um letreiro, que eu queria ler.

Os anos foram se passando e eu fiquei cada vez mais envolvido com as letras; tornei-me, na verdade, um apaixonado por elas... e não foi por acaso, mas por gosto mesmo, que virei professor de Letras!

