

Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade

Ministério da Educação - MEC

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES

Diretoria de Educação a Distância – DED

Universidade Aberta do Brasil – UAB

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Reitor Carlos Alexandre Netto
Vice-Reitor Rui Vicente Oppermann
Secretário de Educação a Distância Sérgio Roberto Kieling Franco
Coordenador da UAB/UFRGS Luis Alberto Segovia Gonzalez

Apoio em Publicações da SEAD

Deise Mazzarella Goulart
Laura Wunsch

Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - FABICO

Diretor da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - FABICO Ricardo Schneiders da Silva
Chefe do Departamento de Ciências da Informação - DCI Ana Maria Mielniczuk de Moura

Grupo de Pesquisa LEIA: Leitura, Informação e Acessibilidade

Ariel Behr
Eliane Lourdes da Silva Moro
Iara Conceição Bitencourt Neves
Lizandra Brasil Estabel
Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Maria do Rocio Fontoura Teixeira
Valdir José Morigi

Revisão Textual

Revisor de Língua Portuguesa Gabriela Fernanda Cé Luft
Revisor das Normas ABNT Maria Lúcia Dias

Projeto Gráfico

Projeto Gráfico e Diagramação Rafael Marczal de Lima
Capa Bibiana Carapeços de Lima
Fotografias de Capa Stock.xchng



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**



Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade

Organizadores

Iara Conceição Bitencourt Neves

Eliane Lourdes da Silva Moro

Lizandra Brasil Estabel

Editora
Evangraf | 2012



**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**



© dos autores
1ª edição

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

M159 Medidores de leitura na bibliodiversidade / organização Grupo de Pesquisa LEIA. – Porto Alegre : Evangraf/ SEAD/UFRGS, 2012.
216 páginas.. : il.

Inclui referências.

ISBN: 987-7727-383-6

I. Educação a distância 2. Leitura : Métodos e técnicas 3. Mediação 4. Tecnologias de Informação e Comunicação 5. Bibliodiversidade I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Secretaria de Educação a Distância. II. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Departamento de Ciências da Informação. Grupo de Pesquisa LEIA.

CDU 37.018.43 : 028.

CIP – Brasil – Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação
Iara Conceição Bitencourt Neves, CRB-10/351

Grupo de Pesquisa LEIA

Rua Ramiro Barcelos, 2705 – Sala 513 Bairro Santana
Cep 90035-007 PORTO ALEGRE –RS
Telefones: 51 – 3308- 5138 Fax: 51 – 33085435
E-mails: mediadorleitura@ufrgs.br
Blog:http://leia_fabricoufrgs.blogspot.com
Site: <http://www.ufrgs.br/mediadoresdeleitura>

Sumário

INTRODUÇÃO

O Departamento de Ciências da Informação (DCI) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) e a Experiência em Educação Aberta e a Distância (EAD) na Formação de Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade 7

A Educação a Distância Mediada por Computador e seus Protagonistas Interagindo no Ambiente Virtual 13

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO, LIANE MARGARIDA ROCKEMBACH TAROUÇO,
LIZANDRA BRASIL ESTABEL

Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem 29

ALEXANDRE OLIVEIRA CARDOSO, BETINA MÂNICA DE CASTRO

Mediadores de Leitura na Família, na Escola, na Biblioteca, na Bibliodiversidade 41

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO, LIZANDRA BRASIL ESTABEL

Instrumentos para Atuar no Mundo da Vida: a leitura do mundo 65

MARIA CRISTINA CAMINHA DE CASTILHOS FRANÇA

Elementos de Linguística 81

JOÃO VICENTE TEIXEIRA BUZZATTI, MARIA DO ROCIO FONTOURA TEIXEIRA

Momentos Marcados por Palavras 95

LAURA VELLINHO CORSO, MARILENE DA ROSA MIOLA

A Importância da Intertextualidade e dos Gêneros Literários para a Mediação da Leitura 115

BERNADETE MENEGHETTI PASE, MARIA CLARA AVENDANO VALENTE DA CRUZ

Itinerário e Experimentação de Práticas de Leituras: propostas de intervenção pedagógica: metodologia, públicos e espaços de leitura 139

ALICE ÁUREA PENTEADO MARTHA, IARA CONCEIÇÃO BITENCOURT NEVES

Práticas Leitoras Multimídiais e Formação de Leitores: a leitura como ato criativo, participativo e dialógico	159
GABRIELA FERNANDA CÉ LUFT	
Os Blogs como Ferramentas de Informação, Comunicação e Interação no Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade	167
WLADIMIR BRASIL ULLRICH	
Instrumento de Avaliação na Educação Aberta e a Distância: a experiência do curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade da UFRGS	177
ARIEL BEHR	
Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade: narrativas que vão muito além do currículo	185
ELIANE LOURDES DA SILVA MORO, LIZANDRA BRASIL ESTABEL LUCIANA SAUER FONTANA	
O “Ser” Tutor em EAD: algumas experiências	199
CAMILA LOMBARD PEDRAZZA	
OS AUTORES	211

INTRODUÇÃO

O Departamento de Ciências da Informação (DCI) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) e a Experiência em Educação Aberta e a Distância (EAD) na Formação de Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade

A primeira experiência de Curso em Educação Aberta e a Distância (EAD), mediado por computador realizado pelo Departamento de Ciências da Informação (DCI) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi o Curso de Extensão BIBLIOTEC I com ênfase na biblioteca escolar e na leitura. O Curso teve como coordenação e como ministrantes as professoras Eliane Lourdes da Silva Moro e Lizandra Brasil Estabel. Com a carga horária de 80 horas, foi realizado no período de 8 de abril a 31 de maio de 2002 e contou com a participação de bibliotecários, professores que atuam em bibliotecas escolares e acadêmicos do Curso de Biblioteconomia residentes em diversos lugares do Brasil. Em 2006, no período de maio a julho, foi realizado o Curso BIBLIOTEC II, na modalidade de EAD, mediada por computador, com a mesma carga horária, abrangendo participantes de vários Estados brasileiros e destacando-se a participação de dois bibliotecários, dos Estados de Pernambuco e Paraíba, com deficiência visual os quais foram atendidos e incluídos através do acesso e uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) mediadas por computador.

A experiência em EAD, mediada por computador, está presente também no oferecimento de disciplinas, semipresenciais e a distância, do Currículo do Curso de Biblioteconomia, estando tais disciplinas cadastradas na SEAD/UFRGS. Outra experiência

exitosa realizada foi o Curso de Especialização em Bibliotecas Escolares e Acessibilidade (EBEA), na modalidade EAD, mediada por computador, iniciado em julho de 2008 e finalizado em março de 2010 com a formação de bibliotecários e professores do estado do Rio Grande Sul, Rio de Janeiro, Bahia, Santa Catarina, Paraíba, entre outros. A atividade final foi a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para aprovação mediante uma Banca de Avaliação, oportunidade em que alguns alunos realizaram a defesa através de videoconferência, sem deslocamento do interior do Estado ou de seus Estados de origem. O Curso EBEA teve a duração de 555 horas/aula, através de Disciplinas sobre Leitura, Serviço de Referência e Informação, Aprendizagem, Pesquisa Escolar, Acessibilidade, Tecnologias de Informação e de Comunicação e a WEB 2.0, dentre outros conteúdos programáticos desenvolvidos através de atividades síncronas e assíncronas, discussões e interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) e encontros presenciais.

O Curso de Graduação em Biblioteconomia do DCI/FABICO oferece a Disciplina BIB 03094 - Leitura, Biblioteconomia e Inclusão Social, introduzida no Currículo do Curso, no semestre 2005/I, em caráter obrigatório, recuperando as discussões e os debates de aspectos críticos dos problemas ligados às relações entre o leitor, a leitura e o bibliotecário como mediador de leitura, que visa promover a vivência da cidadania, da inclusão social e do acesso à informação.

Além da atuação em EAD, mediada por computador, os professores organizadores deste livro possuem vasta experiência e atuação na pesquisa, no ensino e na extensão universitária, através de projetos, ações e atividades que abrangem a comunidade acadêmica e a comunidade externa à Universidade.

O PROJETO MEDIADORES DE LEITURA NA BIBLIODIVERSIDADE

A presente publicação resulta da produção textual dos docentes que atuaram na equipe coordenadora e executora do Projeto Curso de Extensão Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade, na modalidade EAD, mediada por computador. Oferecido no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no decorrer de outubro de 2010 a junho de 2011, a dezoito Polos, pertencentes a dezoito municípios do Estado do Rio Grande do Sul (Figura 1), o Projeto se constituiu em uma das ofertas de curso

que integraram o Edital nº 06/2009, emanado da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC). Foi realizado pela UFRGS, através da Secretaria de Educação a Distância (SEAD), sendo executado pelo Grupo de Pesquisa LEIA (Leitura, Informação e Acessibilidade) do DCI/FABICO/UFRGS. Tendo desenvolvido uma carga horária total de noventa horas, no período de três meses, o Curso capacitou 513 (quinhentos e treze) dos 683 (seiscentos e oitenta e três) participantes inscritos, a partir do total das 630 (seiscentas e trinta) vagas oferecidas, que correspondeu a 35 (trinta e cinco) vagas por Pólo da UAB.

A Equipe Executora, contou com a participação de professores conteudistas e também professores formadores, autores da maioria dos capítulos deste livro: Maria Cristina, Maria do Rocio, Laura, Marilene, Bernadete, Maria Clara, Gabriela e Luciana, além de Claudia e Helen. Os professores tiveram o apoio e o acompanhamento da Coordenação do Curso, formada pelas professoras Iara, Eliane e Lizandra que contaram com o suporte de Ariel, Alexandre, Wladimir e Shirley. Credita-se o êxito dos resultados obtidos ao trabalho conjunto da Equipe de coordenação, apoio, professores, tutores presenciais, que atuaram junto aos alunos, nos Polos (Nadir, Teresinha, Adriana, Ana Izabel, Izabel, Janete, Raquel, Valéria, Ximena, Lisiane, Odete, Ionara, Marluza, Ligia, Lidiane, Marta e Tânia) e tutores a distância que acompanharam o professor e os participantes, atendendo os aspectos pedagógicos e tecnológicos (Betina, Camila, Cibele, Cristiane, Fabiana, Filipe, Gabriela, Guilherme, João Vicente, José Roberto, Kathiane, Kátia, Luis Gustavo, Magali, Marco Antonio, Maria José, Ricardo, Roberta, Robson e Rodrigo) e estimulando a interação entre todos os participantes.

O Projeto, em sua proposta inicial, pretendia atender um público beneficiário, formado por professores de educação básica, bibliotecários, responsáveis por bibliotecas escolares públicas, gestores do sistema de ensino público federal, estadual e municipal, do sistema de ensino privado, pessoas da comunidade em geral e pesquisadores, na área da Diversidade. Entretanto, devido à exigência da SECAD/MEC da inscrição dos candidatos, na Plataforma Freire, portal do Ministério, por meio do seu vínculo institucional com a rede pública de ensino, referendada pelo gestor educacional oficial, a oferta do Curso ficou restrita a professores e demais agentes da educação pública.

Figura 1: Polos da UAB e sua localização geográfica no Rio Grande do Sul



Fonte: Estabel; Moro (2010)

O Curso buscou, ao oportunizar a formação continuada do público beneficiário, fomentar a adesão às propostas de inserção dos temas da diversidade e da inclusão no processo da mediação da leitura e da formação de leitores, na educação básica brasileira. Desta forma, os conteúdos desenvolvidos objetivaram desenvolver competências para a fruição da literatura, da construção estética dos textos em suas diferentes linguagens e em diferentes ambientes; a identificação de práticas leitoras; a reflexão e o debate sobre os aspectos teóricos, políticos e metodológicos da leitura e da mediação da leitura. Além dos aspectos cognitivos, foi também propiciado o compartilhamento de experiências, de interação e de mediação entre os participantes e a equipe executora, por meio do acesso e do uso das TICs e das atividades presenciais.

A metodologia de ensino e de aprendizagem contemplou a disponibilização de objetos de aprendizagem, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, além da

realização de atividades síncronas (*chats*) e assíncronas, no decorrer das quais os participantes foram acompanhados, assessorados e orientados pela Equipe Executora do Projeto, quer na modalidade presencial, quer a distância.

A difusão da EAD mediada por computador é uma realidade cada vez mais presente, nos dias de hoje, nos ambientes educacionais, formais ou informais. De uma parte, porque é uma modalidade abrangente de ensino e de aprendizagem, que permite a produção e a difusão do conhecimento de forma mais ampla e democrática. De outra, porque essa expansão também é decorrente do desenvolvimento das TICs, que possibilitam, através da virtualização, o encurtamento ou a supressão das barreiras impostas pela distância geográfica.

Os AVAs podem transpor e potencializar as fronteiras existentes na utilização de recursos didáticos, nos meios tradicionais de ensino, uma vez que produzem a rica experiência da intertextualidade entre o material utilizado, ou seja, recursos de texto e hipertexto, recursos visuais ou sonoros que dialogam entre si, oferecendo aos participantes a possibilidade real de construir o conhecimento de modo interativo e colaborativo. Os AVAs propiciam o acesso e o uso de TICs e espaços de informação, de aprendizagem, de interação, de comunicação, de compartilhamento entre os sujeitos, que favorecem o desenvolvimento e a vivência da inclusão social, digital e informacional e o exercício da cidadania, também funcionam como facilitadores na realização de cursos de formação e de educação continuada a profissionais que atuam em escolas e bibliotecas escolares em longínquos territórios.

Como principal responsável pela formação do professor e do bibliotecário, parceiros indivisíveis no processo de construção do conhecimento, a UFRGS também atua na formação do mediador de leitura com foco na acessibilidade e na inclusão social de modo amplo. E, entendendo a Biblioteconomia como a área de estudo e de produção de conhecimento, no âmbito de conceitos, de teoria, de metodologia e de tecnologia do processo de geração, de gestão, de tratamento e de disseminação da informação registrada sob qualquer suporte para acesso e uso de segmentos da sociedade, quer para o bibliotecário, quer para o usuário da informação/leitor, a leitura é a ferramenta básica para tal. Assim, saber ler é condição *sine qua non* para que o estudante ou o cidadão possa vencer os desafios da aprendizagem, bem como aqueles decorrentes do exercício profissional e da cidadania. Desta forma, a Leitura, a Biblioteconomia, a Pedagogia e a Inclusão Social constituem-se em áreas cujos aspectos teóricos e práticos

se encontram interligados e se constituem em pilares para a formação básica e continuada de todas as pessoas. Em decorrência, bibliotecário e professor, atuando como mediadores de leitura, devem propiciar que esta se realize em todos os âmbitos e espaços, envolvendo todos os sujeitos, promovendo, assim, o processo de inclusão social e o exercício da cidadania na bibliodiversidade.

Os capítulos deste livro constituem-se na trajetória dos autores envolvidos no Curso acerca dos temas desenvolvidos nos cinco Módulos do conteúdo programático, na sequência de seu desenvolvimento, no âmbito do Projeto.

Espera-se que, da leitura desta obra, possam emergir novos debates e ações, voltados ao implemento, cada vez maior, da mediação da leitura em todos os segmentos das comunidades e em todos os espaços sociais abrangendo a bibliodiversidade.

Organizadoras
Grupo de Pesquisa LEIA

A Educação a Distância Mediada por Computador e seus Protagonistas Interagindo no Ambiente Virtual*

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO,
LIANE MARGARIDA ROCKEMBACH TAROUCO,
LIZANDRA BRASIL ESTABEL

Os recursos oferecidos pelas tecnologias de informação e de comunicação (TICs) nos dias de hoje, superam, e muito, qualquer expectativa que se pudesse ter dez anos atrás. As possibilidades de aprender a lidar com elas podem ocorrer de diferentes formas: ou numa sala de aula com paredes, quadro-de-giz, alunos e professores, ou através de uma nova forma, a educação aberta e a distância (EAD) mediada por computador.

Esse moderno jeito de ensinar possibilita uma diversidade de reações e exige algumas habilidades diferentes daquelas realizadas no ensino presencial. Agora, é muito importante a interação com o outro (professor-aluno, aluno-aluno), pois não havendo proximidade física, entre educadores e aprendizes, é preciso que se estabeleçam novas formas de contato que propiciem o desenvolvimento do ensinar e do aprender.

O QUE É EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA (EAD)

A EAD caracteriza-se pela distância entre professor e aluno, tanto geográfica como temporal, e pela postura do aluno diante do processo de aprendizagem. O aluno passa a ser agente deste processo, pois depende muito do seu interesse e da sua ação para que haja aprendizado. Na EAD, a comunicação entre alunos e professores é mediada por documentos impressos ou por alguma forma de tecnologia e pode ser materializada através de material de estudo impresso, pessoas assistindo à tele-aula, documentários, comunicação intermediada por computador, biblioteca virtual, TV interativa, computador multimídia, videoconferência, e-mail, entre outros. Atualmente, uma boa definição para

* Artigo publicado: MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B.; TAROUCO, L. M. R. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. Educar em Revista, UFPR, p. 29-44, 2003.

EAD, seria estabelecer uma rede entre pessoas e recursos utilizando as tecnologias de informação e comunicação para fins de aprendizagem.

A EAD significa também o desenvolvimento de atividades de ensinar e de aprender, quando educadores e aprendizes não estão presentes, no mesmo espaço físico, podendo acontecer em tempos síncronos e assíncronos, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas como a Internet. Outras tecnologias que fazem parte da educação a distância, podem ser utilizadas, como o correio (o conhecido ensino por correspondência), o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax entre outros.

Na EAD deve-se ter uma preocupação com a evolução tecnológica e a evolução pedagógica, pois a experiência nesta área já mostrou que não é somente a tecnologia que garante o sucesso da EAD, mas a pedagogia, preocupada com o papel do professor que precisa “saber como fazer” a educação a distância. Educar a distância significa saber utilizar as ferramentas das tecnologias de informação e de comunicação não só disponibilizando materiais, mas interagindo, trocando, aprendendo em grupos, cooperando e colaborando, mudando, transformando. Alex Primo chama de “anciã maquiada” o uso da informática educativa que utiliza as mais modernas tecnologias e que em muitas iniciativas vem atuando com uma prática educacional antiga e um método ultrapassado com nova roupagem.

Litwin (2001, p.13) conceitua educação a distância como uma modalidade de ensino com características específicas, “uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implementar situações em que os alunos aprendam”. Para a autora, o que distingue essencialmente a educação presencial da EAD em sua modalidade é a mediatização das relações entre os professores e os alunos, significando substituir a proposta de assistência regular à aula por uma nova proposta, em que o processo de ensino e de aprendizagem se realiza mediante situações não-convencionais, em espaços e tempos não compartilhados. No entanto, a autora também afirma que a educação a distância, pensada em função da democratização da oferta, isto é, “uma opção válida para a população dispersa em lugares onde não havia escolas ou universidades”, (Ibid., p.13) apresenta desafios permanentes, dos quais pode-se destacar:

- não perder de vista o sentido político original da oferta;
- verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos;
- identificar a proposta de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente;
- analisar de que maneira os desafios da “distância” são tratados entre os alunos e docentes e entre os próprios alunos;
- verdadeiro desafio continua sendo seu sentido democratizante, a qualidade da proposta pedagógica e de seus materiais;
- educação a distância pensada como parte das políticas implantadas para reduzir as desigualdades e não como instrumento para aprofundá-las.

Peters (2001) afirma que a EAD apresenta vantagens principalmente para aqueles alunos que possuem uma jornada de trabalho e dificuldades de conciliar o horário profissional com as aulas presenciais na universidade, destacando dentre outras vantagens da educação virtual:

- considerável economia de tempo;
- comodidade: acesso rápido às informações desejadas, instruções, ofertas didáticas de diferentes origens;
- compensa carências do EAD por correspondência e do EAD híbrido: ampla redução de formas de apresentação e de material impresso;
- transforma a distância em proximidade;
- reforço por meio de formas de apresentação multimediais;
- interatividade ampliada;
- ambiente digital de estudo que estimula o estudo autônomo.

Ramal (2001, p. 15) afirma que a EAD “processa-se em um contexto de novos sujeitos, resultado das mudanças nas relações entre trabalho, cidadania e aprendizagem”. Por

outro lado, a informática tem o poder de transformar o conhecimento em algo que não se caracteriza como material, flexível, fluido e indefinido, provocando, dessa forma, rupturas: a interatividade, a manipulação de dados, a correlação dos saberes através da rede, a plurivocidade, o apagamento das fronteiras rígidas entre textos-margens e autores-leitores. Para ela, os suportes digitais e os hipertextos são, a partir de agora, “as tecnologias intelectuais de que a humanidade passará a se valer para aprender, interpretar a realidade e transformá-la”. Portanto, a EAD terá sua legitimidade conquistada através de estratégias inteligentes, que entre outras dinâmicas, compreenderão a realização de testes “on-line”, o acompanhamento personalizado, destacando-se o atendimento às diferenças individuais dos alunos e novos conceitos de avaliação.

Assim, a EAD envolve diversos componentes, como ensino, aprendizagem, informação, comunicação, planejamento, gerenciamento entre outros.

OS PROTAGONISTAS DA EDUCAÇÃO

No cenário da sala de aula ou no espaço virtual, os principais protagonistas do ato de ensinar e aprender são o professor e o aluno. Muitos outros coadjuvantes fazem parte do “cenário”, contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem se realize com sucesso, como as direções e/ou coordenações, os supervisores pedagógicos, os orientadores educacionais, os bibliotecários, os pais, a família, os dirigentes do sistema educacional, os governantes, os legisladores. Cada um dos coadjuvantes tem o seu papel: colaborar para que os professores e alunos transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. Mas o “espetáculo” não continua se o professor não exercer o seu papel principal de auxiliar o aluno, seja presencialmente, seja a distância, a aprender e exercer a cidadania e se tornar um ser humano feliz na sociedade em que vive.

A educação está em constante evolução, havendo necessidade de atualização do professor, da mudança do seu perfil e do seu fazer, resultando numa profunda mudança comportamental e exercendo um novo papel no cenário social.

A educação “bancária”, “mercantilista” preparava o aluno para o mercado de trabalho, como “tarefeiro” com funções específicas, de fazer, produzir sem questionar e pensar.

A função do professor era somente ensinar, transmitir conhecimento e acumular o aluno de informações. O professor era somente um emissor, não comprometido com a mensagem enviada e reelaborada, mas sim com a mensagem enviada e simplesmente decodificada. Hoje, o professor interage com o aluno, ambos são emissores e receptores, estabelecendo uma relação de troca, de cooperação, de construção em comum. Freire apud Franco (1998) coloca esta questão dizendo que “não deve haver na sala de aula um professor que sabe e alunos que não sabem, mas um “educador-educando e educandos-educadores”.

O professor avalia seu aluno integralmente, equilibrando o quantitativo com o qualitativo, nos aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores. Freire apud Damke (1995) refere-se aos que praticam a “educação bancária”, esclarecendo que , “nos próprios depósitos” que fazem, existem contradições. Estas podem provocar o encontro com a realidade em “devenir” e despertar os educandos, até então passivos, para a realidade de domesticação. Ao descobrirem que estão sendo desumanizados, como seres que buscam a sua humanização, poderão iniciar uma luta pela libertação”.

No cenário educacional, há protagonistas tradicionais e protagonistas educadores. Este cenário abrange o espaço físico da escola e o espaço virtual, onde os dois podem exercer seu papel. Uma aula utilizando como recurso o quadro-de-giz ou o computador pode ser tradicional ou construtivista, vai depender da postura metodológica do professor. A tarefa de ensinar/educar e a de aprender, isto é, o processo de ensino-aprendizagem e a de saber o conteúdo do ensino, é algo comum tanto ao professor tradicional quanto ao professor educador. No entanto, diferenciam-se porque há mudanças no tratamento dado por um e por outro aos objetos que são ensinados e aprendidos, mudando a metodologia e com ela, o conteúdo programático em consequência da compreensão do que é ensinar, aprender e conhecer, embora tenham em comum que ambos são competentes na tarefa de ensinar.

Através de levantamento, consulta e seleção bibliográfica, elaborou-se um paralelo entre o professor tradicional e o professor educador, bem como entre o aluno tradicional e o aluno educador, apresentado a seguir.

Paralelo entre o professor tradicional e o professor educador

Professor Tradicional	Professor Educador
A apreensão do conteúdo trata o contexto escolar como neutro, isento da manifestação de conflitos sociais; o conteúdo é fragmentado “das partes para o todo”.	É coerente com a sua concepção; o conteúdo é apresentado do “todo para as partes”, para ter uma visão global dos fatos.
Ao ensinar os conteúdos oculta a razão de ser de muitos fatos e razões sociais.	Ao ensinar os conteúdos, não separa a necessária apreensão do conteúdo da “leitura crítica” da realidade e nem do “aprender a pensar certo” e desoculta a razão de ser dos problemas sociais.
Preocupações: mais coisas aprendidas e menos coisas descobertas; mais coisas sabidas e menos coisas investigadas. Mais “gênio” e menos engenhosidade.	Preocupações: menos coisas “aprendidas” e mais coisas descobertas; menos coisas sabidas e mais coisas investigadas. Menos “gênio” e mais engenhosidade.
Preocupação com a transmissão de conteúdos relacionados com a sua disciplina, sem oportunizar a inter-relação com as outras disciplinas.	Oportuniza situações interdisciplinares.
Persegue os objetivos pré-estabelecidos, sem levar em consideração a individualidade e a participação do aluno.	Usa imaginação e criatividade própria e dos alunos, com explosão de ideias e entusiasmo para direcionar as atividades em torno dos objetivos coletivamente estabelecidos.
Não inova, busca modelos tradicionais (prontos).	Não repete, tudo transforma.
Dissemina a informação, apresentando soluções prontas para os problemas, preocupado somente com a assimilação e aquisição do conhecimento do aluno.	Organiza as interações do aluno com o meio e problematiza as situações estimulando o aluno a construir conhecimentos.
Professor é o único protagonista e o aluno é visto como uma “tábula rasa” sem interagir no meio.	Coadjuvante ou protagonista, o professor instigará o aluno a reconstruir coletivamente a sua história pessoal solidarizada com a de todos.
Usa a terminologia “assinalar” “responder”, “marcar”, “listar”.	Usa a terminologia: “classificar”, “analisar”, “predizer”, “criar”, “distinguir”, “refletir”, “testar”, “trocar”.
Avaliação: Aferição de nota e/ou conceito. Avalia apenas por testes ou provas escritas. Predomina o quantitativo sobre o qualitativo.	Avaliação: Parecer descritivo. Autoavaliação. Acompanha todo o processo de aprendizagem e construção do conhecimento do aluno. Predomina o qualitativo sobre o quantitativo.
“Definir é matar.” (Mallarmé)	“Sugerir é criar.” (Mallarmé)

O professor da “era da informação” deveria ser o professor educador. Além do que foi colocado acima, deveria ainda apresentar o seguinte perfil comportamental:

- Ensinar o aluno a aprender a aprender.
- Perder o medo do computador.
- Perder a vergonha de dizer que não sabe.
- Inverter a lógica da escola tradicional e trabalhar a partir das questões dos alunos.
- Garantir o acesso do aluno à informação.
- Mostrar que a tecnologia está a serviço do homem, deve ser usada para a libertação e precisa ser operada com ética.
- Orientar o aluno na busca de conhecimento no mundo de informações aberto pela Internet.
- Compreender que o conhecimento é dinâmico e está em constante expansão.
- Saber que só se ensina aprendendo.
- Ensinar ao aluno que há diferentes caminhos e fórmulas para o mesmo problema, que é preciso testar soluções, cruzar conhecimentos, trocar experiências, expandir.
- Auxiliar o aluno a desenvolver a capacidade crítica, a distinguir a falsa informação da verdadeira.
- Estimular a curiosidade, a estranheza e o espanto e direcioná-los para a busca do conhecimento.
- Valorizar ideias, sensibilidades e capacidades de criação.
- Valorizar, respeitar e dar espaço para as diferenças.
- Saber ser o orientador da busca pelos caminhos e possibilidades de um mundo onde nada mais é estático, definitivo ou seguro.

O papel desse “novo professor” é compreender que o conhecimento não é padronizado e estático e que seus alunos deverão ser preparados com discernimento e independência diante de um mundo que muda velozmente. O professor deve procurar

descobrir o seu lugar de verdadeiro educador. Deve estar constantemente atualizado em função da velocidade das mudanças e de novos paradigmas, pois o que é novo hoje amanhã poderá estar superado.

Quanto ao aluno, Moran (2000) afirma que “ele é privilegiado na relação que tem com a tecnologia. Ele aprende rapidamente navegar, sabe trabalhar em grupo e tem certa facilidade de produzir materiais audiovisuais. Por outro lado, o aluno tem dificuldade de mudar aquele papel passivo de executor de tarefas, de devolvedor de informações. Na prática, acaba assumindo um papel bastante passivo em relação as suas reais potencialidades.” Quem convive com crianças e adolescentes sabe muito bem que eles não têm barreiras de espécie alguma que possa intimidá-los de navegar na Internet e, com isso, vai aprendendo a “fazer fazendo”, de uma forma prazerosa e lúdica, de deslumbramento e curiosidade.

O professor deve levar em conta que, numa mesma classe, pode ter os dois perfis de alunos com as seguintes características:

Aluno Tradicional	Aluno Aprendiz
Recebe passivamente as informações do professor a partir do livro-texto.	Explora possibilidades.
Procura a “resposta certa”, segundo o método ensinado pelo professor.	Inventa soluções alternativas.
Participação individual, sem estabelecer relação de trocas entre os colegas e o professor..	Colabora e coopera com o professor e com os colegas.
Apresenta respostas prontas e memorizadas. (“Decoreba”)	Revisa seus pensamentos e apresenta melhor solução encontrada.
Lê e responde a ficha de leitura cobrada pelo professor.	Lê, critica, recria e reelabora textos.
Avaliação: decora regras e/ou fórmulas Prepara-se somente para memorizar informações. Repete o que o professor diz.	Avaliação: busca novas respostas. Procura reconstruir o que aprendeu. Reconhece suas dificuldades e/pó falhas e procura superá-las. Interage com o professor, às vezes superando-o.

O QUE É COMUNICAÇÃO

Segundo Levy (2001, p.30), “no espírito da inteligência coletiva, comunicar-se significa integrar em seu próprio universo mental a produção de sentido original dos outros. Se

cada um se comunicar nesse espírito, as inteligências irão refletir-se, traduzir-se e multiplicar-se uma nas outras”.

Marshall McLuhan (1969, p.185), considerado o filósofo das comunicações de massa que perpetuou no tempo e nas gerações, as expressões já incorporadas na maioria dos discursos sociais : “aldeia global”, “o meio é a mensagem” entre outros, afirmava que “as sociedades sempre foram moldadas, mais pela natureza dos meios que os homens usam para comunicar-se que pelo conteúdo da comunicação.”

Paulo Freire conceitua comunicação como:

[...] a participação dos sujeitos no ato de pensar... implica numa reciprocidade que não pode ser rompida o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE¹ apud LIMA, 1981, p.64).

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO E A VIDEOCONFERÊNCIA

TICs na Educação não quer dizer que a aula tornar-se-á mais atrativa ou mais interessante. As ferramentas são muitas e as possibilidades de uso destas são as mais variadas. No entanto, cabe ao professor e ao aluno assumir uma postura de cooperação. Ambos trabalharem em conjunto para construírem um ambiente de interação, estabelecerem uma relação de confiança e superação das dificuldades. Muitos são os obstáculos a serem transpostos como: a falta de equipamentos adequados e de condições, dificuldades como, demora na transferência de dados, quedas de luz e de conexão, impaciência, frustração, enfim, problemas que deverão ser superados pelo grupo e em ação conjunta, professor e aluno e alunos entre alunos.

No entanto, para diminuir esses problemas, é necessária a escolha de ferramentas adequadas e que permitam estabelecer uma relação de cooperação e de interação. Dentre as diversas ferramentas que podem contribuir para uma melhor comunicação e maior aproximação entre todos os participantes, pode-se destacar:

¹ Centro Internacional de Estudios Superiores de Prionismo para a America Latina – CIESPAL; Seminário sobre “La Investigación de la Comunicación em America Latina,” Costa Rica, 1973, Informe Final.

- **Lista de discussão:** através da lista de discussão todos os participantes estabelecem um diálogo. Diferenciada do e-mail, que geralmente gera um diálogo entre duas pessoas, a lista permite uma discussão de “muitos para muitos”. São criadas comunidades virtuais que se organizam, chegam a criar suas próprias gírias e neologismos passando a comunicar-se entre si e a estabelecerem, com bastante intensidade, diálogos e um grande número de mensagens compartilhadas.
- **E-mail:** através do e-mail é possível enviar mensagens para um ou mais participantes. Apesar da possibilidade de enviar mensagens para diversas pessoas, o e-mail tem um caráter mais pessoal. Geralmente é enviado para uma pessoa. Existem listas onde é possível enviar a mensagem para diversos destinatários e estabelecer discussões. Como a lista de discussão, o e-mail é uma ferramenta assíncrona, pois não estabelece uma interação em tempo real.
- **Chats e Salas de Bate-Papo:** tanto o chat como a sala de bate-papo são ferramentas que podem ser utilizadas em tempo real. São ferramentas muito importantes para a EAD, pois é possível estabelecer uma interação em tempo real. Professor e aluno e alunos entre alunos estabelecem uma relação de trocas, de diálogo. Na videoconferência, o chat é muito utilizado como uma das ferramentas de interação.
- **Equitext:** o equitext é uma ferramenta de escrita colaborativa onde é possível criar textos com a participação de várias pessoas. Cada autor pode iniciar um parágrafo, editar, excluir, enfim, o aluno aprende a compartilhar, a cooperar com os colegas e a respeitar a opinião de cada pessoa. É uma ferramenta que permite o exercício da democracia.
- **Fórum:** o fórum é uma ferramenta onde o aluno registra as suas mensagens. Diferente da lista de discussão, as contribuições ficam sempre visíveis na tela para que todos possam acessar e sejam informados de todos os registros feitos pelos
 - participantes.

- **Sites ou Home Pages:** devem ser ferramentas que permitam a contribuição do aluno. Devem ter informações do curso, tutoriais, possibilidades de hospedagem de páginas dos alunos, informações sobre os professores e suas disciplinas.

Enfim, muitas são as ferramentas que podem ser utilizadas na EAD. No entanto, a videoconferência tem sido o recurso mais completo utilizado na EAD.

VIDEOCONFERÊNCIA

A videoconferência é uma tecnologia que permite a comunicação entre várias pessoas, estando estas geograficamente separadas, permitindo com que se comuniquem no tempo real e compartilhem recursos de áudio, vídeo, além de poderem transferir arquivos e compartilhar programas.

Desde o início da EAD, sendo esta através de carta, rádio, televisão, sentiu-se uma grande dificuldade em relação à interação. O aluno ficava sentindo-se muito isolado, pois somente recebia a informação e não tinha como realizar trocas com seus professores ou com seus colegas. A videoconferência passou a ser o recurso que mais aproxima da aula presencial. É possível ver o professor, ouvi-lo, falar com ele, trocar informações com os colegas, visualizá-los, enfim, estabelecer uma relação de troca e cooperação tanto com os professores quanto com os colegas.

Os serviços de videoconferência e colaboração via rede costumam ser utilizados de forma integrada e constituem uma das mais relevantes e disseminadas aplicações avançadas que requerem e aproveitam as novas funcionalidades da Internet2. Por outro lado, a videoconferência envolve a colaboração e o compartilhamento. A colaboração significa trabalhar com o outro, cooperar para alcançar objetivos comuns, participar. Colaborar, no emergente ambiente multimídia significa adicionalmente compartilhar um ambiente de trabalho virtual. Em aplicações na área educacional, é necessário compartilhar navegador, apresentações, notas e outros materiais estáticos.

A videoconferência apresenta entre outras ferramentas para colaboração o quadro branco, o compartilhamento de aplicações, chat, transferência de arquivos, compartilhamento de documentos impressos via câmera de documentos.

O compartilhamento de aplicações, que é também chamado de conferência de dados, inclui também o compartilhamento de imagens, no quadro branco, informação em apresentação gráfica e troca de imagens.

No processo de comunicação mediada por computador, tanto o aluno-aprendiz quanto o professor-educador sentem necessidade de uma troca de olhares, de voz, de um maior contato. Ferramentas como o chat são bastante interessantes de serem utilizadas, no entanto, restringem muito a comunicação na medida em que se perde a relação olho no olho ou a voz, o seu timbre. Muitas vezes não é possível expressar através da escrita o que um simples olhar traduz ou uma mudança de voz.

Talvez a melhor forma de apresentar o potencial do uso da videoconferência no ensino à distância seja a apresentação de alguns relatos extraídos de [AND 95b], sobre a experiência de alguns alunos:

“Bons amigos aparecem uma vez ou outra em nossas vidas. O meu eu encontrei em uma janela da tela de um computador da Global Schoolhouse, onde encontrei Steve, que é um professor da Cornell University. Eu iniciei uma conversa com ele e isto desencadeou uma relação a longa distância. Steve e eu nos comunicamos freqüentemente, e discutimos tudo sobre instrumentos musicais.” Erin (aluna do oitavo ano)

Depois de conversar cinco minutos com um cientista da Nasa chamado Simon, Victorio (um aluno que não tinha obtido desempenho muito alto na escola) pulou e gritou: “Meu sonho tornou-se realidade! Eu queria que meu professor de ciência pudesse explicar as coisas da mesma forma que Simon!” (OTSUKA, 2001)

Nos dias atuais são utilizados vários softwares, sendo um dos mais utilizados, o NetMeeting. O NetMeeting é um software desenvolvido pela Microsoft que permite a interação entre as pessoas através da internet ou da intranet. Este programa permite o compartilhamento de programas e arquivos, comunicação via áudio e vídeo, chat, troca de informações gráficas através do quadro branco ou de comunicações.

Existem, no entanto, outros elementos como o firewalls, o NAT, o IPMasq e o Proxy que podem inibir o serviço de videoconferência. O Proxy gera problemas na autenticação em determinados sistemas como, por exemplo, o MeetingPoint.

O PROFESSOR E O ALUNO NO AMBIENTE VIRTUAL

O início do novo século poder-se-ia caracterizar como o tempo das TICs e da preocupação com a educação. Atualmente há duas modalidades de educação: a presencial e a aberta a distância, esta, podendo modificar-se significativamente em função da Internet.

A Internet está muito presente na educação, proporcionando alguns tipos de aplicações, tais como: pesquisa, apoio ao ensino e comunicação. Pode-se exemplificá-las da seguinte forma:

- A pesquisa pode ser feita individualmente ou em grupo, em tempo real e virtual – durante a aula e fora dela – podendo ser uma atividade obrigatória ou livre.
- Nas atividades de apoio ao ensino devem ser selecionados materiais, textos, imagens, sons do tema específico do programa aproveitando-os como um elemento a mais juntamente com livros, revistas e vídeos.
- A comunicação se realiza entre professor e aluno, professores, entre alunos da mesma e/ou outras cidades, estados e países.

Um número significativo de alunos tem Internet em casa, na maioria das vezes acessando e teclando sozinho, principalmente os adolescentes são atraídos para navegar, descobrir novos endereços, divulgar seus trabalhos e suas descobertas, de comunicar-se com o professor e com outros colegas e também “perder-se na navegação”.

No ambiente virtual, frente às TICs, o professor deve assumir a postura de educador e o aluno de aprendiz. O educador e o aprendiz também devem assumir novas posturas com relação às tecnologias informatizadas. Conforme Carneiro (2000), “a interação social está presente no processo de aprendizagem, pois denota a importância da relação entre indivíduo e ambiente na construção de processos psicológicos. [...] Assim, o desenvolvimento destas habilidades pode ser estimulado e ampliado com o uso da tecnologia, proporcionada em ambientes de trabalhos interativos.”

Como resultado desse processo de ensino-aprendizagem em ambiente virtual, mudará o perfil do aluno-aprendiz, podendo-se caracterizá-lo apresentando posturas como:

- Alguém que explora a informação, promovendo e construindo ativamente a aprendizagem por descoberta.
- A colaboração, a cooperação e a construção conjunta fazem parte de todo o processo de aquisição de conhecimento.
- O exercício do desenvolvimento da criatividade.
- A possibilidade de manter a individualidade, através de ferramentas que levem em conta as características individuais de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias de informação e de comunicação já são uma realidade em muitas escolas e universidades brasileiras, inclusive com recursos materiais e tecnológicos disponibilizados e projetos de capacitação de recursos humanos, com formação de professores multiplicadores. É um caminho a ser explorado, por todos os educadores preocupados e comprometidos com o processo de aprendizagem dos educandos.

Todas essas novas possibilidades oferecidas pelo uso da internet mostram que a educação está diante de novos paradigmas, os quais extrapolam o ambiente da sala de aula, gerando novos desafios. Moran (1998) afirma que educar também é ajudar a desenvolver todas as formas de comunicação, todas as linguagens: aprender a dizer-nos, a expressar-nos claramente e a captar a comunicação do outro e a interagir com ele. “É aprender a comunicar-nos verdadeiramente: a tornar mais transparentes, expressar-nos com todo o corpo, com a mente, com todas as linguagens, verbais e não-verbais, com todas as tecnologias disponíveis”.

Os protagonistas deste processo estão com o palco montado, com os mais variados recursos a serem utilizados, mas só acontecerá o espetáculo, se ambos estiverem abertos a novas descobertas, a trocas, a interagirem buscando a construção e a reconstrução de conhecimento, sem ficarem fixados em textos prontos, já elaborados por outros, antes que as cortinas se fechem e apaguem as luzes.

REFERÊNCIAS

CARMO, Paulo R. do; SOUZA, Vilmar F. de. **A Revolução das Aprendizagens**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

CARNEIRO, Mára L. F. Videoconferência: ambiente para apoio à educação a distância. In.: **TECNOLOGIA digital na educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000, cap.2.

EVOLUÇÃO da Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 1999. **12 diapositivos**: color. Slides de Patrícia Alejandra Behar.

FERRÉS, Joan. Entrevista. **Pátio**. Porto Alegre, v.3, n.9, p 24-27, mai/jul. 1999.

DAMKE, Ilda R. **O Processo do Conhecimento na Pedagogia da Libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, Sérgio R. K. **O Construtivismo e a Educação**. 7.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Erica A. W. C. **Educação a Distância** : da teoria à prática. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

MORAN, José M. **Mudanças na Comunicação Pessoal**: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e psicológica. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORAN, José M. **O que é Educação a Distância**. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm> Acesso em: 10 dez. 2002.

OTSUKA, Joice L. **Fatores Determinantes na Efetividade de Ferramentas de Comunicação Mediada por Computador no Ensino à Distância**. Disponível em: <<http://penta.ufrgs.br/pesquisa/joice/cap5.html>> Acesso em: 10 dez. 2002.

PRIMO, Alex F. T. **Ferramentas de Interação na Web**: travestindo o ensino tradicional ou potencializando a educação através da cooperação? Disponível em: <<http://usr.psyco.ufrgs.br/~aprimo/ead/tools.htm>> Acesso em: 11 dez. 2002.

Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem

ALEXANDRE OLIVEIRA CARDOSO
BETINA MÂNICA DE CASTRO

O mundo tecnológico está muito evoluído e em constante transformação e nós educadores temos a possibilidade de melhorar, modificar, inovar e auxiliar a aprendizagem com um dos meios mais utilizados: a Internet.

Este meio não para de crescer e cada vez mais evolui, e para educação é uma ferramenta em altíssimo potencial para se usar como auxílio e complemento na ação de ensinar e aprender.

A tecnologia quando interligada com a educação apresenta ideias e soluções que podem contribuir com questões de ensino e aprendizagem através de novos métodos, utilizando as tecnologias de informação e comunicação, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Esses ambientes interativos utilizados na educação a distância (EAD) podem variar conforme o objetivo, o público, recursos tecnológicos, dentre outros fatores.

No que se refere a esta modalidade, as bases legais da educação a distância no Brasil foram estabelecidas, a partir de 1996, pela Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro. Esse dispositivo legal define que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada...”.

O mundo digital com suas ferramentas de comunicação e informação possibilita a criação de novos espaços, ambientes de aprendizagem que necessitam de pessoas para gerenciar e utilizar. Esse novo espaço ganha o nome de Ambiente Virtual de Aprendizagem e segundo Santos e Okada (2007):

Os novos paradigmas epistemológicos apontam para a criação de espaços que privilegiem a co-construção do conhecimento, o alcance da consciência ético-crítica decorrente da dialogicidade, interatividade, intersubjetividade. Isto significa uma nova concepção de ambiente de aprendizagem - comunidade de aprendizagem que se constituam como ambientes virtuais de aprendizagem.

O AVA minimiza a distância entre os usuários, transpõe o local fixo, observa, cria e recria um novo ambiente que possibilita perspectivas novas para o meio educacional. Este meio, como toda forma de acesso à educação, à cultura, pode facilitar o cotidiano de muitas pessoas pelo fato de auxiliar na aprendizagem e na possibilidade de construção do conhecimento por métodos diferenciados, pois é uma forma de ampliar, expandir os espaços de ensino sem a preocupação com a territorialidade.

As redes eletrônicas estão estabelecendo novas formas de comunicação e de interação, em que a troca de idéias entre grupos é essencialmente interativa e não levam em consideração as distâncias físicas e temporais. Uma das grandes vantagens é que trabalham com um grande volume de armazenamento de dados, facilitando, assim, o acesso à informação, que será utilizada no processo de ensino-aprendizagem, que resultará na construção do conhecimento. (SANTOS; OKADA, 2007)

As ferramentas tecnológicas apresentam novas propostas, com objetivo de encontrar, buscar, aplicar soluções e adaptações para melhor atender o aluno no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo. Neste meio, porém, é necessária uma equipe: administrador do ambiente, coordenador(es), designer(s), professor(es) e tutor(es) que juntos possam planejar e incorporar os recursos para a sala de aula virtual.

Para Silva (2003, p.62), o AVA é a sala de aula no ciberespaço:

O ambiente virtual de aprendizagem é a sala de aula online. É composto de interfaces ou ferramentas decisivas para a construção da interatividade e da aprendizagem. Ele acomoda o web-roteiro com sua trama de conteúdos e atividades propostos pelo professor, bem como acolhe a atuação dos alunos e do professor, seja individualmente, seja colaborativamente.

E para Cunha Filho, Neves e Pinto (2000, p.57) um ambiente virtual “não é apenas um meio de difusão, mas uma plataforma de comunicação na qual projetamos intervenções através de representantes cibernéticos (...)”.

Silva (2011, p18) afirma que:

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), também conhecidos como Learning Management System (LMS) ou Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem, são softwares que, disponibilizados na Internet, agregam ferramentas para a criação, tutoria e gestão de atividades que normalmente se apresentam sob forma de cursos. Sendo constituídos a partir do uso de diferentes mídias e linguagens, a intenção é proporcionar não só a disponibilização de conteúdos, mas principalmente plena interatividade e interação entre pessoas e grupos, viabilizando, por conseqüência, a construção do conhecimento.

Nos dias atuais, devido à informação, à comunicação e à velocidade com que surgem novas ferramentas, intensifica-se a necessidade de inventar, reinventar, criar, recriar, planejar, desenvolver novos métodos que auxiliem a modificar a visão de educar e de ensinar. Requerendo mudanças principalmente pelo fato de incluirmos todos sem nenhuma restrição.

Os AVAs são modelados conforme a metodologia, objetivos e criatividade do professor em desenvolver um assunto específico. Alguns professores necessitam de uma mudança de postura tecnológica para trabalhar satisfatoriamente, explorando todos os recursos do AVA, pois é um meio com característica construtivista. Conhecendo o ambiente, pode elaborar e propor atividades diferenciadas para o desenvolvimento da disciplina, além de manter a motivação, a interação e a autonomia destes.

Conforme Martins e Campestrini (2004), “enquanto os elementos de design são cruciais para o processo de construção do curso, as interações entre os estudantes e com o professor também o são. A maioria dos estudantes necessita da interação e da intervenção humana”, para que se sinta seguro e à vontade para desenvolver sua autonomia neste ambiente novo e desafiador.

Existem vários AVAs como: Aulanet (Aulanet, 2007), WebCt (O ambiente Webct, 2007), Manhattan (C C U E C - EAD - Educação a Distância, 2007), TelEduc (TelEduc . Ensino a Distância, 2007), CNAMS e Interact (Ferramentas de leitura, 2007), Sakai (sakaiproject.org, 2007), Moodle (Moodle - A Free, Open Source Course Management System for Online Learning, 2007), dentre outros. Todos possuem um conjunto de ferramentas, permitindo diferente metodologia de trabalho.

O AVA é disponibilizado a partir de uma instalação realizada em um servidor e através do acesso via Internet em sua interface gráfica. São oferecidas ferramentas síncronas e assíncronas, ou seja, ferramentas de comunicação simultânea ou não-simultânea. Outras características do AVA são:

- Acesso através de *login*;
- Para ter acesso ao curso e a todo seu material é necessário estar cadastrado;
- Cadastro é feito através de uma inscrição onde o usuário cria seu nome de usuário e senha;

- Cada curso é uma Sala de Aula Virtual. Esta é modelada conforme o conteúdo do professor, utilizando as ferramentas do ambiente;
- Ferramentas onde se encontram: o fórum, chat, entrega de trabalhos, leituras, dentre outras;
- Cada usuário tem seu papel no ambiente como: administrador, professor, tutor ou aluno e, se necessário, pode-se criar outro tipo de usuário dando-lhe as permissões necessárias;
- O professor ou o tutor avaliam seus alunos conforme seu desenvolvimento, participação e a entrega de trabalhos nos prazos combinados.

Neste curso utilizamos o Moodle, um ambiente para produção de cursos em EAD, que tem como base o modelo construtivista, pois o aluno e o professor interagem e constroem o conhecimento.

De acordo com a UNESP, “Moodle é um sistema de administração de atividades educacionais destinado à criação de comunidades *on-line*, em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem”.

A palavra Moodle referia-se originalmente ao acróstico: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, que é especialmente significativo para os programadores e acadêmicos da educação. É também um verbo que descreve o processo de navegar despreziosamente por algo, enquanto se faz outras coisas ao mesmo tempo, num desenvolvimento agradável e conduzido frequentemente pela perspicácia e pela criatividade.

Segundo a comunidade Moodle.org:

O Moodle é Open Source¹ e livre, sendo distribuído sob a GNU Public License². Isto significa que apesar de possuir um copyright, pode ser redistribuído e o seu código fonte alterado ou desenvolvido para satisfazer necessidades específicas, desde que sejam seguidas algumas regras...

¹ Do inglês, código aberto é o programa de computador cujo código (“receita do bolo”) é público. Quando o código de um programa é público qualquer um pode auditá-lo e ter certeza de que é seguro. Dependendo da licença do programa, ele pode ou não ser copiado, editado e republicado livremente.

² A licença GNU GPL (Licença Pública Geral GNU), a aplicada ao Linux, permite que um programa seja livremente copiado (distribuído), modificado e republicado, contanto que seja mantida a mesma licença e que você deixe claro que o programa foi apenas modificado por você. (Cripto.info – Glossário)

É um Software Livre, sob a Licença Pública GNU, isto significa que o Moodle é protegido pelos direitos autorais, mas quem utiliza tem a liberdade total de trabalhar com todas as ferramentas que ele fornece e ainda pode criar novos módulos, isto é, novas funcionalidades para o sistema desde que todos possam ter acesso a ela. No site Moodle.org, existe um link onde se encontram vários módulos que podem ser baixados e instalados ao sistema conforme a necessidade do curso em andamento.

O sistema Moodle é um sistema que precisa de um servidor que utilize a linguagem PHP e um banco de dados que normalmente é o Mysql. Sua instalação é simples, o que dispensa a presença de um técnico pra fazê-la.

Conforme o site Moodle.org, “... o nome Moodle aplica-se tanto à forma como foi feito como à forma como um aluno ou docente se envolve numa disciplina ‘em linha’. Quem utilizar o Moodle é um chamado Moodler”.

Para compreender melhor o funcionamento do Moodle, é necessário conhecer os 3 níveis de usuários que existe no sistema. São eles:

- Administrador - Participa desde a instalação, configurações e módulos que são inseridos no ambiente podendo ainda interagir diretamente em todos os setores do sistema. Como tem acesso a todo o ambiente, pode inclusive excluir páginas;
- Professor - Pode editar páginas que lhe foram atribuídas e designar funções a outros usuários;
- Estudante - Se inscreve e participa do curso em questão, tendo acesso ao ambiente.

Dentro do ambiente Moodle encontramos a seguinte tabela para definir os usuários:

Tabela I - Definição dos Usuários no ambiente Moodle

Nome	Descrição	Nome breve
Administrador	Administradores podem fazer tudo em todos os cursos.	<i>Admin</i>
Autores de curso	Autores de cursos podem criar novos cursos e agir como professores.	<i>coursecreator</i>
Tutor	Tutores podem fazer tudo em um curso, alterar atividades e avaliar.	<i>editingteacher</i>
Moderador	Moderadores podem interagir e avaliar, mas não podem modificar as atividades.	<i>Teacher</i>
Estudante	Estudantes normalmente têm menos privilégios em um curso.	<i>Student</i>
Visitante	Visitantes têm privilégios mínimos e não podem publicar textos.	<i>Guest</i>
Usuário autenticado	Todos os usuários que fizerem o <i>login</i>	<i>User</i>

Na construção de um AVA encontram-se várias ferramentas (atividades), no que se refere ao Moodle podemos citar algumas como: fóruns, chats, diário do aluno, testes, trabalhos, wikis, glossários, dentre outros. Todas as ferramentas têm a característica construtivista, interativa e colaborativa.

O Moodle é um software de fácil manuseio por sua interface gráfica simples, intuitiva sem a necessidade de conhecimentos de programação ou de webdesign. No entanto, a criação de um curso não é simplesmente escolher ferramentas, recursos, dar alguns cliques, inserir mídias e pronto, pois é necessário planejar, estruturar o ambiente e o design instrucional.

O planejamento de um curso não depende só dos conteúdos da disciplina, pois se faz necessário conhecer a metodologia da instituição que está oferecendo, assim o administrador e o professor saberão como agir na construção, desenvolvimento e avaliação do curso oferecido.

O designer instrucional é o profissional que vai analisar todas as ferramentas e materiais necessários para construção da parte educacional do curso, observando quais serão os melhores recursos e estratégias didáticas a serem aplicadas, além das metodologias adequadas para aplicar avaliação.

Conforme Silva (2011, p19), “o desenho instrucional ou, ainda, design instrucional, designa a ação sistemática que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a utilização de peculiaridades didáticas que facilitem a aprendizagem”.

No decorrer do curso, muitas vezes, será necessário parar, planejar, revisar para que continue um ambiente com o propósito inicial, com metas e objetivos, assim evitando um ambiente sobrecarregado de matérias.

Segundo Silva (2011, p.21)

a estruturação excessiva impede a criatividade, e isso faz com que o uso dessa forma didática sempre ser revisto e questionado. Entretanto, seja qual for a linha adotada, é fundamental que as pessoas responsáveis pela estruturação do conhecimento planejem adequadamente suas ações.

A equipe formada e com o planejamento em mãos, tem o momento de criar o curso utilizando as ferramentas para construção do ambiente.

Dentro do AVA Moodle se encontra:

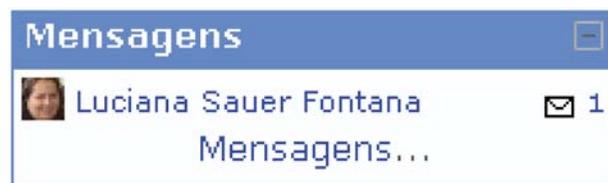
- Blocos ou Plugins - são ferramentas inseridas do lado esquerdo ou direito da área principal do ambiente, agregando novas funcionalidades específicas.
- Recursos - importantes para o designer do ambiente, que em sua prática organiza e disponibiliza materiais de estudo.
- Atividades - disponibiliza funcionalidades para interação do aluno no ambiente.

BLOCOS OU PLUGINS

Calendário – mostra os eventos agendados e avisos que serão visualizados na página inicial por todos os usuários. A data destacada fica da cor conforme sua categoria.



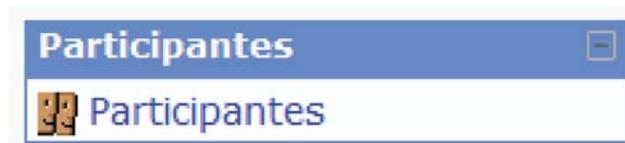
Mensagens – comunicação por mensagens entre professor x aluno, aluno x professor e aluno x aluno.



Usuários online – mostra os usuários que estão online no ambiente.



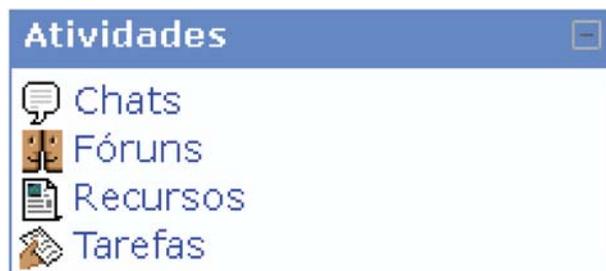
Participantes - Acesso a uma tela com a listagem de todos os participantes daquela disciplina. Através desta lista é possível acessar os perfis de cada participante.



Administração – mostra as configurações que o administrador pode realizar no curso como: Ativar edição, Configurações, Designar funções, Grupos, Backup, Restaurar, Importar, Relatórios, Perguntas, Escalas, Arquivos e Notas.



Atividades - lista todas as atividades e os recursos inseridos no curso pelo professor.



RECURSOS

Inserir Rótulo - recurso que serve para inserir títulos de seções do curso, separar grupos de atividades e recursos em uma semana organizando assim o ambiente do curso.

Criar uma página de texto simples ou Criar uma página da Web – recurso utilizado para inserir imagens, vídeos, tabelas conforme a necessidade do professor ou design instrucional.

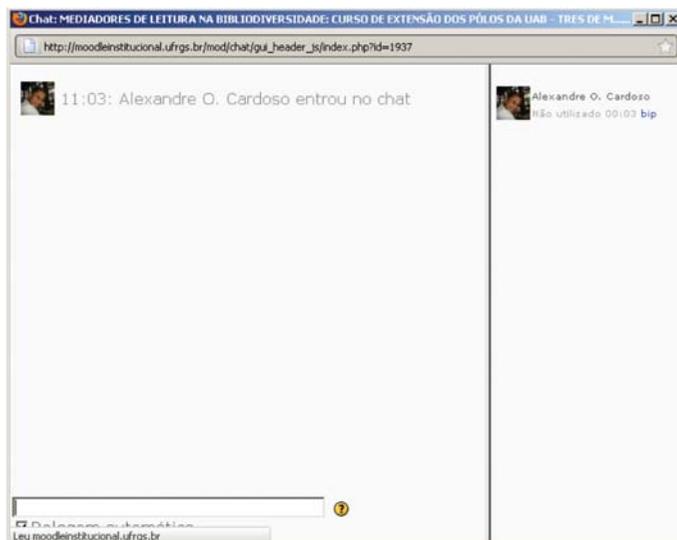
Link para um arquivo ou site – recurso utilizado para aproveitar materiais da Internet ou mesmo para arquivos que o professor enviou para o ambiente.

5. BLOG Rótulo

- Atividade: criando um BLOG [Criar uma página da web](#)
- BLOG: como criar e personalizar um [Link para um arquivo](#)
- BLOG: respostas a perguntas frequentes
- BLOG: publique o endereço do seu aqui

ATIVIDADES

Chat – ferramenta síncrona de comunicação virtual entre participantes do curso.



Fórum – ferramenta que por sua força dentro da realidade atual da EAD se torna um dos pontos fortes do ambiente. Ela possui várias utilidades e pode ser configurada entre os seguintes tipos:

Fórum para uso Geral;

Cada usuário inicia apenas um novo tópico;

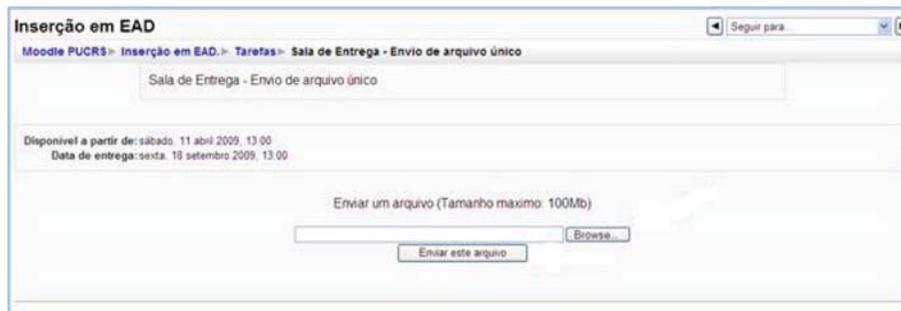
Fórum de Perguntas e Respostas;

Tópico de discussão único e simples.

Cada um possibilita uso diferente, de acordo com a necessidade e objetivo do curso.



Envio de arquivo único – ferramenta onde o usuário desenvolve seu trabalho no computador e depois envia para o ambiente.



O fato de o Moodle ser um software livre, potente na criação de salas de aula virtual, proporciona mediação docente, aprendizagem participativa, interativa e colaborativa.

O professor é um pesquisador participando, observando e interagindo nas pesquisas do aluno com dicas, esclarecimentos de dúvidas e dando um *feedback* a todas as tarefas.

O perfil do aluno em EAD é diferenciado do aluno presencial na busca e construção do seu conhecimento, pelo fato de se encontrar “sozinho”, sua responsabilidade é maior em se organizar e cumprir todas as tarefas solicitadas no ambiente.

O tutor observa o desenvolvimento do aluno no ambiente e, muitas vezes, interage incentivando e sanando dúvidas tecnológicas e pedagógicas.

O professor e o aluno em um ambiente não presencial precisam se comunicar, interagir utilizando as ferramentas que o ambiente disponibiliza. Esta comunicação é realizada através das ferramentas já descritas.

O professor e o tutor estão em constante comunicação, com isto evitam possíveis problemas que podem surgir ao longo do curso. O objetivo de ensinar, aprender, trocar experiências e sanar dúvidas transmite segurança e motivação ao aluno que agora também participa e colabora para a construção do conhecimento.

Em função dessas possibilidades, cabe ressaltar que o Moodle necessita de trabalho em conjunto (programadores e equipe em EAD), assim aprimorando ideias, criando novos recursos e atividades, por isso está em constante crescimento, conquistando seu espaço e se concretizando na Modalidade de Ensino a Distância.

REFERÊNCIAS

CUNHA FILHO, P. C.; NEVES, A. M.; PINTO, R. C. O Projeto Virtus e a Construção de Ambientes Virtuais de Estudo Cooperativo. In: MAIA, C. (org.). **Ead.br**: educação a distância no Brasil na era da Internet. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MOODLE - A Free, Open Source Course Management System for Online Learning. Disponível em: <<http://moodle.org/>>. Acesso em: 16 dez. 2007.

SANTOS, Edméa O. dos; OKADA, Alexandra L. P. **A construção de Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: por autorias plurais e gratuitas no ciberespaço. Disponível em: < <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf> >. Acesso em: 7 maio 2011.

SILVA, M. **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, Robson S. da. **Moodle para autores e tutores**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Novatec, 2011.

Mediadores de Leitura na Família, na Escola, na Biblioteca, na Bibliodiversidade

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO
LIZANDRA BRASIL ESTABEL

Desde a mais remota Antiguidade até nossos dias, a literatura espelha os costumes, a cultura, os valores dos cidadãos de cada época e de cada espaço geográfico em uma expressão do homem como criador e autor da obra escrita.

A última década do século XX se caracterizou pelo período de desenvolvimento e transformações sociais e individuais, mediada pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) e caracterizada como a Sociedade da Informação, que tem como cerne principal o cidadão e o acesso e o uso da informação para todos. A primeira década do século XXI, preconizada pela Sociedade do Conhecimento, tem como enfoque o sujeito no processo de aprendizagem, mediado pela WEB, no acesso, no uso e na produção da informação, por meio da interação e do compartilhamento nas redes sociais, propiciando a inclusão social, digital e informacional.

As TICs oferecem inúmeras possibilidades de comunicação, de interação e de inclusão social e digital, reduzindo o tempo e o custo e atendendo a um maior número de necessidades individuais, tornando-se cada vez mais presentes e mais necessárias e assumindo um papel significativo de importância educacional, social e pessoal. Podem ser utilizadas pelos sujeitos, incluindo as Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs), que possuem limitação física, sensorial, mental e/ou intelectual. As PNEs, segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), são consideradas tanto como cidadãos comuns quanto como cidadãos peculiares: cidadãos comuns ao se propor que o acesso à educação como equidade seja universalizado para todos (Art. 3º), e peculiares ao explicitar que é preciso lhes garantir igualdade de acesso à informação como parte integrante do sistema educativo, independente do tipo de deficiência que possuam (Art. 5º).

A informação pode ser recuperada em diferentes fontes pessoais, institucionais, documentais, bibliográficas e tecnológicas e em diversos suportes bibliográficos, digitais, sonoros, imagéticos, dentre outros, contemplando a universalidade e atendendo às diferenças e diversidades sociais, educacionais, informacionais e de aprendizagem. A bibliodiversidade contempla as diferentes fontes e os diversos suportes de informação no atendimento às necessidades de todos os cidadãos nos mais diferentes espaços territoriais, possibilitando o acesso, o uso, a produção e o compartilhamento de novas aprendizagens em um processo de inclusão de todos.

As políticas públicas governamentais, por meio do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), publicado no dia 1º de setembro de 2011, por meio do Decreto Nº 7.559¹, lista políticas de leitura que podem ser efetivadas no âmbito da família, da escola e da biblioteca e “consiste em estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no País”. Dentre os objetivos do PNLL, podem-se destacar o da democratização do acesso ao livro, a formação de mediadores para o incentivo à leitura, a valorização institucional da leitura e o incremento de seu valor simbólico. O inciso § 2º afirma que “as ações, programas e projetos do PNLL serão implementados de forma a viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, observadas as condições de acessibilidade”.

No contexto da sociedade atual, o acesso ao livro e à leitura deveria ser estimulado na família, na escola e na biblioteca em todos os ciclos do desenvolvimento humano, propiciando o acesso universalizado para todos e propondo ações de inclusão digital, social e informacional, por meio da leitura e do acesso à informação.

A MEDIAÇÃO POR MEIO DE INSTRUMENTOS, SIGNOS E DO OUTRO

O vocábulo “mediador” deriva do latim *mediatore*, e significa aquele que “medeia” ou “intervém”. A mediação é entendida como a relação do homem com o mundo e com os outros homens e possibilita que as Funções Psicológicas Superiores (FPS), apontadas por Vygotsky, por meio da sensação, da percepção, da atenção, da memória, do pensamento, entre outras se desenvolvam. “A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem ‘ferramentas

¹ Documento eletrônico

auxiliares' da atividade humana”, e a capacidade de criação destas ferramentas “é exclusiva da espécie humana” (REGO, 1995, p. 42-43).

Vygotsky afirma que o instrumento, com a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas, são os dois elementos básicos responsáveis pela mediação.

Vygotsky faz uma interessante comparação entre a criação e a utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, que ele chama de instrumentos psicológicos, que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto internas ao indivíduo. (REGO, 1995, p. 52)

A utilização de signos permite ao homem controlar voluntariamente as atividades psicológicas e amplia as capacidades de atenção, memória e acúmulo de informação. O uso de instrumentos criados pelo homem, como o papel, possibilitou, por meio de signos, o registro e o acesso à informação através da leitura, propiciando a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Aqueles signos que nos parecem ter desempenhado tão importante papel na história do desenvolvimento cultural do homem (como mostra a história de sua evolução) são originalmente meios de comunicação, meios de influência nos demais. Todo signo, se tomamos sua origem real, é um meio de comunicação e poderíamos dizê-lo, mais amplamente, um meio de conexão de certas funções de caráter psíquicas de caráter social. (BAQUERO, 1998, p. 36)

A linguagem do homem primitivo é essencialmente duas linguagens numa só: é uma linguagem de palavras e uma linguagem de gestos, pois “transmite as imagens dos objetos do modo como são percebidos pelos olhos e pelos ouvidos” com o objetivo de uma “reprodução exata”. “O homem primitivo não possui conceitos; nomes abstratos, genéricos, são completamente estranhos a ele” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 126-130). A linguagem é a ideia concreta.

Na epistemologia vygotskyana, a interação se caracteriza pelo paradigma do sujeito interativo diferenciado do paradigma do sujeito passivo. Para Vygotsky, a interação entre os sujeitos não se estabelece somente na dimensão intersubjetiva, isto é, a dimensão do outro, mas na dimensão da relação com o outro. O processo de internalização não é mera reprodução ou cópia e existe dependência mútua entre os planos inter e intrassubjetivos, e esses processos se realizam por meio da mediação social. A caracterização sociointeracionista de Vygotsky se fundamenta em dois aspectos

principais: a aprendizagem é construída na interação entre sujeito e objeto e a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada, pois é na e pela interação com os outros sujeitos que o sujeito se constrói. Para Vygotsky, a criança não é passiva e nem simplesmente ativa, ela é **interativa** (grifo nosso).

A mediação se caracteriza como o conceito fundamental na teoria vygotskyana, quando afirma que “o fato central de nossa psicologia é o fato da ação mediada”, e o fenômeno psicológico só existe pelas mediações, como pressuposto da relação “eu – outro”. Para Vygotsky, a mediação não significa um conceito, “mas um pressuposto norteador de todo o seu arcabouço teórico-metodológico. É um pressuposto que se objetiva nos conceitos de conversão, superação, relação constitutiva Eu - Outro, intersubjetividade [. . .]” (VYGOTSKY, 1996, p. 188). A mediação é processo e “não está entre dois termos que estabelecem uma relação”, mas é a “própria relação” do sujeito com outro sujeito através do terceiro elemento: o semiótico. “A relação social não é composta apenas de dois elementos, a relação social é uma relação dialética entre eu e o outro. O elemento semiótico que é constituinte da e constituído pela relação é, portanto, mediação” (MOLON, 1999, p. 124-135).

Para Vygotsky (1986, p. 46), o sujeito é múltiplo na unidade e “eu sou uma relação de mim comigo mesmo” e o outro é a mediação dessa relação. Desde o nascimento, a criança inicia a sua relação com o mundo por meio da mediação, e em todo o processo do seu desenvolvimento a mediação está presente de diferentes maneiras, intensidades e formas. Quando se refere à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, afirma que o “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VYGOTSKY, 1998, p. 101).

O homem é um ser social por natureza e, na perspectiva vygotskyana, o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro social. O signo representa a parte central do processo como um todo, por meio da palavra, que tem o papel de meio na formação de um conceito, tornando-se, posteriormente, o seu símbolo. Por outro lado, a linguagem do grupo cultural onde a criança se desenvolve dirige o processo de formação de conceitos, pois a trajetória do desenvolvimento de um conceito já está predeterminada pelo significado que a palavra que o designa tem na linguagem dos adultos, com quem convive. “A linguagem é o instrumento mais sutil do pensamento” (VYGOTSKY, 2003,

p.241). A linguagem também é o processo de mediação entre o eu e o outro, o qual possui necessidades especiais e é caracterizado como PNEs, necessitando superar suas limitações por meio da dialogicidade e da interação com os outros.

PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS (PNES)

As PNEs possuem limitações física, sensorial, mental e/ou intelectual, que podem ser permanentes ou temporárias e devem ser aceitas, independentemente do tipo de limitação, com respeito aos seus direitos em uma sociedade que convive com a diversidade.

Ao longo da história, o homem sempre buscou a cura para as deficiências, sendo estas, muitas vezes, aceitas como castigos divinos. O cego deveria enxergar, o surdo deveria ouvir e, desta forma, poderia ser incluído na escola, na convivência com os demais que não possuíam deficiências e eram considerados “normais”. Quando não era possível esta cura, passavam a ser vistos como alvo de caridade e de assistencialismo, mas sempre inaptos a compartilharem dos mesmos espaços e de uma construção coletiva com os outros, segregados.

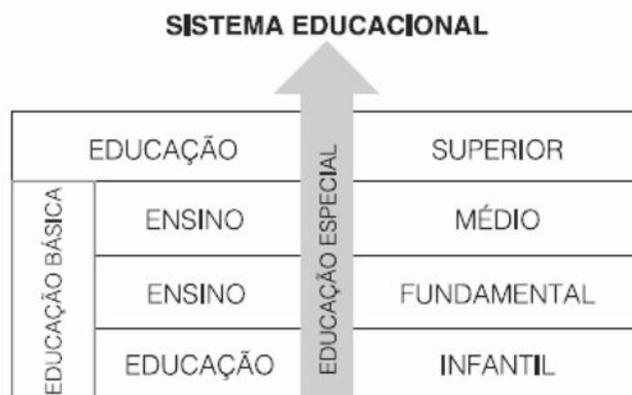
Fica claro que a pretensão de definir os sujeitos com alguma deficiência como pessoas incompletas faz parte de uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade. O etnocentrismo – junto a um de seus derivados mais perigosos na educação especial: o paternalismo – é um reflexo da intolerância e do racismo gerado por um modelo econômico-político concêntrico, que utiliza os meios de comunicação de massa – ou o contrário – para exercer sua teoria e sua práxis de globalização. (SKLIAR, 2004, p. 7)

No âmbito educacional, a escola refletia este modelo etnocêntrico, separando os alunos em escolas ou classes especiais, modelo rompido quando surgiu a proposta de integração. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, o movimento de integração caracterizou-se pela utilização das classes especiais (integração parcial) na preparação do aluno para a integração total na classe comum. No entanto, esta integração somente ocorria se o aluno conseguisse acompanhar o currículo desenvolvido.

Os direitos propostos nas Diretrizes Nacionais defendem uma ruptura com a ideologia da exclusão e apresentam uma política de inclusão dos alunos com necessidades

educacionais especiais, em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades do Sistema Educacional, da Educação Básica ao Ensino Superior (Figura 1).

FIGURA 1: Sistema Educacional Brasileiro



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Segundo Sánchez (2005, p. 17), o termo “inclusão surge, a princípio, como uma alternativa à integração, como uma tentativa de eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração.” Para a autora, é uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das PNEs e analisando as complexas relações de poder implicadas nesses controvertidos debates, reivindicando que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, incluídos em classes comuns do sistema regular de ensino. Para ilustrar as diferenças entre integração e inclusão, a autora apresenta o seguinte quadro comparativo:

Quadro 1: Comparativo entre Integração e Inclusão Escolar

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Competição	Cooperação/Solidariedade
Seleção	Respeito às Diferenças
Individualidade	Comunidade
Preconceitos	Valorização das Diferenças
Visão Individualizada	Melhora para Todos
Modelo Técnico-racional	Pesquisa Reflexiva

Fonte: Sanchez (2005, p. 17)

Enquanto o processo de integração apresentava características individualistas, onde o aluno deveria integrar-se ao ambiente escolar, modificar-se, adaptar-se para aproximar-se dos padrões de normalidade e a responsabilidade era toda colocada nele, a inclusão surge com uma nova perspectiva, com respeito às diferenças, uma escola que busca a coletividade, o processo de cooperação, a melhoria para todos. O foco não deve ser a sua limitação, mas as possibilidades, o seu potencial, como parte integrante da instituição e do sentimento de pertencimento ao grupo, respeitando a sua individualidade no processo de aprendizagem.

A Constituição Federal Brasileira (1988) preconiza no Artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e será promovida e incentivada em colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Apresenta também que o ensino será ministrado com base nos princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que é dever do Estado a educação efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988).

Em 1990, na Tailândia, realiza-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde foi redigida a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, que trata sobre a universalização do acesso à educação e promoção da equidade, e determina que as necessidades básicas de aprendizagem das PNEs requerem atenção especial. “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 3). No mesmo ano é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal N.º 8069/1990), que reforça o atendimento educacional das PNEs na rede regular de ensino e trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Em 1994, na Espanha, ocorre a Conferência Mundial de Educação Especial, que reafirma o compromisso com a Educação para Todos com a proclamação da Declaração de Salamanca, que trata sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Utiliza o termo “necessidades educacionais especiais”, pois se refere a “todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.”

Em consonância com a Declaração de Salamanca, em 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, cujo Capítulo V trata sobre a Educação Especial e emprega as nomenclaturas “educandos portadores de necessidades especiais” e “educandos com necessidades especiais”. Em 2001, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, o Plano Nacional de Educação apresenta nas suas diretrizes que a educação especial “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 2001, p.3).

Em 2005, o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (PAULON, 2005) indica estratégias para o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão social que, ao mesmo tempo, considerem os avanços produzidos até aqui e não se limitem a eles, e propõe a criação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva, unindo as áreas da Saúde e Educação. A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) apresenta que o Sistema Nacional de Educação deve prover, dentre outros, “condições de acessibilidade e atendimento para pessoas com deficiência”, considerando também

i) A implementação efetiva de uma política educacional como garantia da **transversalidade da educação especial na educação**, seja na operacionalização desse atendimento escolar, seja na formação docente. Para isso, propõe-se a disseminação de política direcionada à transformação dos sistemas educacionais em **sistemas inclusivos, que contemplem a diversidade com vistas à igualdade**, por meio de estrutura física, recursos materiais e humanos e apoio à formação, com qualidade social, de gestores/as e educadores/as nas escolas públicas. [...].

j) A garantia de uso qualificado das **tecnologias e conteúdos multimidiáticos** na educação implica ressaltar o importante papel da escola como ambiente de inclusão digital [...].

k) Implementar e garantir política de incentivo ao livro e à leitura nas unidades, com implantação de bibliotecas e com programas que atendam não somente aos/as estudantes matriculados/as, mas a todos os/as integrantes da comunidade prisional.

l) Biblioteca com profissional qualificado/a (bibliotecário/a), espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line; acervo com quantidade e qualidade para atender o trabalho pedagógico e o número de estudantes existentes na escola.

m) O estímulo e apoio à **formação de leitores/as e de mediadores/as**, na educação básica, como sistemáticas a serem implementadas e desenvolvidas pelos sistemas de ensino e escolas, realizando a renovação e manutenção das

bibliotecas, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos, profissionais qualificados, e a devida previsão orçamentária e recursos financeiros, pelos municípios, estados, DF e União, como condição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos atores envolvidos.

A partir destas propostas, verifica-se que as políticas públicas do sistema educacional brasileiro buscam possibilitar a formação e o exercício da cidadania, o acesso à informação e à aprendizagem em uma escola fundamentada no atendimento à diversidade e no direito à educação para todos. A inclusão de todos na escola é um processo permanente e irreversível, uma eterna construção e reconstrução, baseada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Nesse cenário de novas aprendizagens, preconizada na atual Sociedade do Conhecimento e no processo de interação entre professores, alunos e bibliotecários, a leitura se faz presente em diferentes suportes, por meio do acesso e do uso das TICs como instrumentos mediadores do processo de inclusão de PNEs na sociedade.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE COMUNICAÇÃO COMO INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO E DE INCLUSÃO

Uma sociedade igualitária compreende uma sociedade que aceita os diferentes e que cresce com as diferenças, uma sociedade inclusiva, sem miséria, sem injustiça, sem exploração social e econômica, sem marginalização social, uma sociedade sem exclusão. Exclusão significa estar à margem, sem possibilidade de participação na vida social como um todo e sem acesso à informação e ao conhecimento.

As TICs propiciam a inclusão social e digital e exercem um papel fundamental como instrumentos de mediação entre os sujeitos em uma sociedade onde o acesso à informação é considerado um direito de todos os cidadãos, desde a década de 1940, através da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Assembleia Geral das Nações Unidas (1948).

Por outro lado, o surgimento do cinema, do rádio e da televisão superou a influência da comunicação escrita entre a maioria das pessoas. Atualmente ocorre, segundo Castells (2002, p. 414), a “integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa”. Para ele, “o espírito humano reúne suas dimensões em uma nova interação entre os dois lados do cérebro, máquinas e contextos sociais”.

O surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo seu alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando e mudará para sempre nossa cultura. (CASTELLS, 2002, p.414)

A partir de 1995, um novo sistema de comunicação eletrônica teve origem na fusão da mídia de massa personalizada e globalizada com a comunicação mediada por computadores. Surge, então, um novo sistema com integração de diferentes veículos de comunicação e potencial interativo, que passou a se chamar sistema multimídia. O multimídia amplia o âmbito da comunicação eletrônica para todo o tempo e espaço da vida: casa, trabalho, escola, hospital, entretenimento, viagens, entre outros.

O desenvolvimento das TICs propicia “uma crescente dissociação” e influencia no processo de transformação espacial e no desempenho das funções rotineiras das pessoas como lazer, saúde, educação, trabalho, entre outros.

A interação entre as TICs e os processos atuais de transformação social “têm um grande impacto nas cidades e no espaço onde o *layout* da “forma urbana passa para uma grande transformação”. Essa transformação apresenta variação considerável, “que depende das características dos contextos históricos, territoriais e institucionais.” Por outro lado, a “ênfase na interatividade entre os lugares rompe os padrões espaciais de comportamento em uma rede fluida de intercâmbios que forma a base para o surgimento de um novo tipo de espaço, o espaço dos fluxos”. Para o autor, o espaço não é reflexo da sociedade, é sua expressão”, isto é, “o espaço não é uma fotocópia da sociedade, é a sociedade”. O espaço de fluxos “não permeia toda a esfera da experiência humana na sociedade em rede”, pois a grande maioria das pessoas nas sociedades tradicionais e nas desenvolvidas “vive em lugares” e percebe seu espaço com base no lugar. “Um lugar é um local cuja forma, função e significado são independentes dentro das fronteiras da contigüidade física” (CASTELLS, 2002, p. 487-512).

Nessa linha de pensamento, a família, a escola e a biblioteca passam a significar um lugar claramente identificável, tanto na aparência quanto na sua função, em que culturas e histórias interagem no espaço, dotando-o de significado de lugar agradável, ruim ou necessário. Nesse espaço de fluxos, estabelece-se um espaço interativo significativo, com uma diversidade de usos e ampla gama de funções e expressões, em um cenário em que os familiares, os bibliotecários, os professores, as crianças, os adolescentes, os

adultos e os idosos podem manter “uma interação ativa com seu ambiente físico diário” ou não. Seguindo o pensamento de Castells (2002, p. 517), pode-se afirmar que entre a casa em que moramos e a escola há um lugar chamado biblioteca. Como as pessoas “ainda vivem em lugares” e “a função e o poder em nossas sociedades estão organizados nos espaços de fluxos, a dominação estrutural de sua lógica altera de forma fundamental o significado e a dinâmica dos lugares”.

Para o autor, “entre as temporalidades subjugadas e a natureza evolucionária, surge a sociedade em rede no limiar do eterno”. As redes constituem “a nova morfologia social” e a sua difusão modifica “a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”. O novo paradigma das TICs permite a sua expansão penetrante em toda a estrutura social. Redes “são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação”. Numa perspectiva histórica mais ampla, a sociedade em rede “representa uma transformação qualitativa da experiência humana”, onde as TICs exercem um papel importante nessa transformação tecnológica e surge um modelo “genuinamente cultural de interação e organização social” (CASTELLS, 2002, p. 560-566).

As TICs, como instrumentos mediadores entre o texto e o leitor, possibilitam que as PNEs possam ter acesso à informação e à leitura. No entanto, o acesso e o uso da informação para as PNEs, em muitas situações, ainda é bastante limitado. A produção de material em Braille é restrita e muitas vezes inacessível. Os formatos tecnológicos em geral não estão adequados aos softwares utilizados para a leitura, como os leitores de telas que as PNEs com limitação visual fazem uso para acessar o texto. Os materiais como livros com a fonte ampliada e em Braille, assim como os audiobooks em formatos acessíveis que possam ser lidos por leitores de telas, possibilitam que as PNEs com limitação visual tenham acesso à informação e à leitura com independência e autonomia. Para o surdo, a produção na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como acesso à informação e à leitura, é praticamente inexistente, considerando-se que a língua portuguesa é a sua segunda língua. A produção de TICs, atendendo às normas e critérios de acessibilidade que atendam às PNEs, possibilita a leitura nos diversos suportes em que se apresentam e este leitor deverá ter habilidade para utilizar as mais diferentes mídias em formatos visuais, sonoros, textuais, entre outros, que respeitem e atendam as suas limitações.

Por outro lado, a IFLA indica, por meio do documento “Bibliotecas para cegos na era da informação: diretrizes de desenvolvimento”, que

As crianças incapazes de utilizar material impresso estão em desvantagem, porque elas não têm a habilidade de manusear as coleções e selecionar os seus próprios livros. Os pais, os professores e os bibliotecários precisam trabalhar juntos para ajudar essas crianças a desenvolver a curiosidade e um apetite saudável para a leitura. (IFLA, 2009, p.30).

Além disso, as TICs favorecem a leitura lúdica e prazerosa à criança, que, além do livro de imagens e pouco texto, utiliza o recurso midiático por meio de jogos educativos, desenhos animados, vídeos com músicas e histórias infantis, histórias em quadrinhos, histórias interativas e outros recursos possibilitados pelos diferentes suportes. Essas primeiras interações da criança com a leitura nestes suportes deveriam iniciar na família, através de estímulos e diversidade de recursos, no ambiente da casa, que propicie o brincar com prazer, fazendo uso de todos os sentidos, formando as primeiras representações com significados que os objetos de leitura propiciam apresentados nos suportes bibliográficos e eletrônicos. Para o adolescente que não cresceu em um ambiente de convívio com a leitura na família, onde o livro muitas vezes esteve ausente, a escolha do computador prepondera sobre o livro, devido aos estímulos visuais, sonoros e textuais que as mídias oferecem por meio de *blogs*, vídeos, filmes, musicais, comunidades virtuais, redes de relacionamento, jogos interativos, audiobooks, entre outros, modificando as relações no contexto familiar e escolar.

Nesse sentido, a família e a escola, como mediadores de leitura, exercem um papel preponderante na interação da criança e do adolescente com as TICs, uma vez que

a leitura se reveste de grande importância e significado em todo o desenvolvimento na vida das pessoas, compreendida como práticas e representações sociais desde o nascimento até a morte, permanente no processo do desenvolvimento humano, em uma interação com o mundo e com o outro. (MORO, 2011, p. 77)

Por isso, as TICs tornam-se importantes auxiliares no processo de leitura, funcionando como estímulo e acesso nos suportes (eletrônico e bibliográfico) em que a família, a escola e a biblioteca, através de seus atores (pais, professores e bibliotecários), tornam-se os mediadores entre o texto e o leitor, propiciando ambientes de leitura e de aprendizagem mais lúdicos e prazerosos nos espaços/lugares em que as pessoas vivem.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA NA FAMÍLIA, NA ESCOLA E NA BIBLIOTECA

Um indivíduo deve ser membro de uma comunidade de fala para que tenha o conceito de crença. (VYGOTSKY, 1995, p.22)

No início do Século XXI, com o advento da Sociedade da Informação, após um período em que a imagem das multimídias “parecia destinada a substituir definitivamente não só a palavra literária, mas o próprio livro como mediador nas relações humanas”, surge a tendência da conciliação entre imagem e palavra, pois ambas as manifestações “estão sendo descobertas como essenciais à formação e evolução cultural do ser humano, na sociedade letrada que caracteriza o mundo ocidental” (COELHO, 2003, p. 123).

Carrascosa (2003, p. 9) refere-se à Sociedade da Informação, tanto no aspecto da expressão coloquial, como em definições mais acadêmicas, ao impacto global e ao conjunto das transformações que estão produzindo na organização social e na vida individual, através das TICs, as quais, na última década do século XX, com a explosão da telemática e a universalização da internet, contribuíram para transformar o entorno social. Nesse contexto, a informação e a comunicação estão mudando por completo os esquemas tradicionais de organização nas empresas, nas instituições e no conjunto da sociedade, influenciando também na forma das relações humanas, pois transmitir uma informação não é, necessariamente, comunicar, uma vez que a comunicação precisa interação, efeito e diálogo entre quem emite e quem recebe. A comunicação é o contato, algo que alguém diz a alguém por meio de alguma coisa e com algum efeito, e a informação é a emissão de símbolos ou dados estruturados de forma acessível a quem conheça o código de linguagem em que estão estruturados. Portanto, a comunicação é a causa e a informação é seu conteúdo.

Para Estabel, Moro e Santarosa (2006, p. 120), a Sociedade da Informação “tem como cerne principal o cidadão e o acesso e o uso da informação para todos”, enquanto a Sociedade do Conhecimento preconiza o acesso, o uso e a produção da informação para o atendimento às necessidades e a inclusão de todos os cidadãos em um processo de novas aprendizagens contemplando a diversidade.

Vivemos em pleno processo de transformação em todos os setores da sociedade. Porém, é principalmente em relação à crise que afeta a Educação e o Ensino que se faz urgente a conscientização de que tais transformações não

se reduzem a meras mudanças de teorias de base, metodologias, estratégias didáticas ou instrumental de transmissão de informações (do quadro-negro e giz para os multimeios da informática). (COELHO, 2003, p.121).

Conforme a autora, o que está em causa é algo mais profundo: uma “mudança de visão de mundo ou de paradigmas”. Para ela, entre as múltiplas formas de visão de mundo do ser humano, privilegia-se o “mundo dos contos de fadas” ou da “literatura maravilhosa dos mitos, arquétipos e símbolos”, que, “surgindo na origem dos tempos, transformou em linguagem as ‘mil faces’ da Aventura Humana e a eternizou no tempo” (COELHO, 2003, p. 122). Reside aí o valor substancial da Literatura como criação, onde sua matéria-prima é a existência humana e o seu meio transmissor é a palavra, a linguagem. A Literatura atua de diferentes formas, influenciando os valores culturais que caracterizam uma sociedade ou uma civilização, estando sintonizada com os “tempos de mutação”, e a Literatura Infantil, da mesma forma, acompanha as mudanças de valores, crenças, costumes socioculturais de uma época e de uma civilização.

De maneira lúdica, fácil e subliminar, ela atua sobre seus pequenos leitores, levando-os a perceber e a interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, suas necessidades de auto-afirmação, ao lhes propor objetivos, ideais ou formas possíveis (ou desejáveis) de participação no mundo que os rodeia. (COELHO, 2003, p.123).

No entanto, embora não se possa negar que a conciliação entre palavra e livro como mediador nas relações humanas é ainda muito discutida nos meios educacionais e literários, a valorização da leitura como processo de educação já ocorre com muito mais frequência nos meios escolares e acadêmicos, nos espaços da biblioteca em que se estabelecem relações entre leitor e leitura e o bibliotecário atua como um mediador de leitura, propiciando a cidadania, a inclusão social, digital e o acesso à informação.

A Sociedade do Conhecimento se caracteriza como a nova sociedade, a qual se alicerça num “modelo sócio-tecnológico capaz de estruturar o século XXI”, propiciada pelo “paradigma tecnológico”, com tendências de uma nova ordem mundial e a uma nova ordem social, que abrange o comportamental, o cultural e o educacional (TARAPANOFF; FERREIRA, 2003, p. 75). Nesse sentido, a casa, a escola e a biblioteca se tornam espaços significativos de novos conhecimentos e aprendizagens em todo o processo do desenvolvimento humano, em que a família, o professor e o bibliotecário têm participação ativa na mediação de leitura.

Lucas (2003, p. 48) afirma que no interior dos conceitos e dos procedimentos do bibliotecário, no que concerne à leitura, a sua ação como leitor não deve ser buscar somente a leitura neutra e o “discurso circular da Biblioteconomia, navegante entre a compreensão do bibliotecário, a interpretação do leitor e as formações discursivas já dicionarizadas nos tesouros, em que os sentidos já se encontram estabilizados”.

No espaço social da família, da escola e da biblioteca, cabem algumas questões aos atores deste cenário (pais, professores e bibliotecários), que na busca das respostas pode levar, além da reflexão sobre as atitudes em relação à leitura, também a uma nova interação nas relações entre pais e filhos, professores e alunos e bibliotecários e usuários:

- Os pais são leitores? E leem para seus filhos?
- Como a escola estimula a leitura?
- O professor é leitor?
- O professor estimula leitura lúdica e prazerosa em diferentes suportes?
- Que referência e espaços de leitura a escola propicia?
- A biblioteca propicia acesso aos livros, às TICs e à leitura?
- O bibliotecário lê e indica leituras?
- O professor e o bibliotecário possibilitam a leitura respeitando as diferentes necessidades dos alunos e usuários?
- Vivemos em uma sociedade que incentiva a leitura e o acesso à informação?
- Quais são as políticas de leitura vigentes e atuantes no âmbito da escola e da sociedade?

Muitas outras questões poderiam ser elencadas, mas, antes de buscar as respostas, torna-se necessária a compreensão da importância dos mediadores de leitura no contexto da casa, da sala de aula, da biblioteca e dos espaços públicos em que pais, professores, bibliotecários e governantes devem ser partícipes nas ações de leitura, que devem iniciar na família, implementar-se na escola e continuar no processo de vida do adulto e do idoso, por meio de políticas públicas de leitura que contemplem a bibliodiversidade.

Na Sociedade do Conhecimento, o acesso à leitura e à informação transforma-se em um direito para todos, disponível em todos os espaços de aprendizagem dos sujeitos. O processo da leitura na escola e na biblioteca deveria ser iniciado na família, sem que esta postergue para a escola o papel da formação do leitor e do incentivo à leitura.

Foucambert (1997, p.37) afirma que a separação entre leitores e não leitores “espelha a divisão social entre poderosos e excluídos, entre as classes que dominam e as que executam”.

Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. É assegurar de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado. (FOUCAMBERT, 1997, p. 79)

Para Vygotsky (1984, p.47), a escrita não representa o terreno do pensamento que se cria, “mas do pensamento que experimenta a si mesmo em sua unidade [...]. O oral dá-se no tempo; a escrita, no espaço”. Vygotsky apud Foucambert (1997, p.50) afirma que a “linguagem escrita é uma função verbal totalmente particular, que na estrutura e no modo de funcionamento é tão distinta da linguagem oral quanto a linguagem interior da exteriorizada.” Por outro lado, a linguagem escrita não significa a reprodução da linguagem oral, uma vez que esta exige uma abstração em relação ao mundo concreto.

A criança, ao elaborar a linguagem escrita, depara-se diante de um problema novo: deve abstrair o aspecto sensível da própria linguagem, deve passar à linguagem abstrata, à linguagem que utiliza não as palavras, mas as representações das palavras. Conforme Vygotsky (1984) nesse cotejo, a linguagem escrita distingue-se da linguagem oral da mesma maneira que o pensamento abstrato se distingue do pensamento concreto. Para o autor, a linguagem escrita significa exatamente a “álgebra da linguagem”, permitindo à criança o acesso ao plano abstrato mais elevado do processo da linguagem, reorganizando, por meio dele também, o sistema psíquico anterior da linguagem oral. Pode-se entender, assim, que a escrita tem a necessidade de comunicar, exprimir e descobrir essa especificidade que ela permite elaborar.

As primeiras relações de leitura em um processo de comunicação e de compartilhamento através da expressão e da percepção iniciam por meio das interações entre a mãe e seu bebê, ainda no ventre materno, em uma rede de significados e de afeto que ambos vivenciam. Essa comunicação se alicerça não mais no suporte do emissor

e do receptor, mas do expressor, a mãe, que expressa sentimentos de afeto, de ternura, e do perceptor, o filho, que percebe esses sentimentos na atitude da mãe em um momento de interação. A interação na comunicação continua após o nascimento, quando as cantigas de ninar acalantam e acalmam o bebê, conduzindo-o para um sono tranquilo e embalado pela suave melodia da voz materna. Esse compartilhamento de afetos prossegue através das histórias narradas, pelas pessoas que fazem parte do círculo de afeto das crianças: a mãe, o pai, o irmão ou irmã maior, o tio ou a tia, o avô ou a avó, a babá, entre outros contadores de histórias, que fazem parte do contexto familiar. Nesse encontro mágico e prazeroso, permeado de causos e narrações de aventuras, de terror, de lendas e mitos, ou de histórias de vida onde os personagens são próximos, os sonhos, a fantasia, a magia, a aventura e o ludismo permeiam o imaginário das crianças, que ouvem as narrativas e estabelecem laços de afeto entre quem conta e quem ouve histórias. Segundo Estabel e Moro (2005, p.3), “o papel da família nos primeiros contatos entre a criança e as narrativas são fundamentais. Pode-se dizer que estes são os primeiros mediadores de leitura”.

Ninguém nasce sabendo ler, aprende-se a ler à medida que se vive. Freire (1982) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e se apropriar da leitura, da escrita, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, que não se realiza em uma manipulação mecânica de palavras, mas se efetiva em uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. A leitura de mundo abrange, no ambiente da família, a presença de narradores e de leitores entre os familiares presentes na vida da criança e modelos de referência de leitores.

O estímulo à leitura, nos diferentes suportes, deve ser incentivado pela família desde a infância através da leitura textual, de imagens, de texturas, sonora, estimulando os diferentes sentidos que possibilitam a leitura visual, tátil, auditiva, possibilitando, assim, as diferentes modalidades de acesso à leitura e à informação nas TICs.

Ao chegar à idade escolar, se a criança não vivenciou o prazer de ouvir histórias no contexto familiar, a escola pode influenciar na formação do leitor, dependendo das ações de leitura desenvolvidas pelos professores ou das políticas de leitura previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar. Se o professor for leitor e gostar de ler, ele expressa aos seus alunos a paixão e o prazer pela leitura, tornando-se um mediador que possibilita o acesso aos diversos gêneros literários e suportes de

leitura. O professor que não lê e aplica a leitura na sala de aula como um processo mecânico, através da decodificação de sinais escritos, do ato de reprodução textual sem interação e sem o elo entre o texto, o contexto e o leitor, obtém como resultado a pseudoleitura, em que o aluno passa a ser um consumidor passivo de mensagens não significativas, sendo considerado um analfabeto funcional, o qual lê, mas não compreende o que leu.

Quando a escola incentiva a leitura, a ação do professor se desenvolve com atividades que oportunizam e estimulam a leitura crítica e reflexiva. A leitura crítica se processa por meio do ato de compreensão e de conhecimento, propiciando a relação entre o leitor, o texto e o autor, tomando consciência do significado do texto, transformando-o, reelaborando-o e reescrevendo-o. O leitor, aqui considerado sujeito, vivencia atividades de constatação, de cotejo e de transformação, que possibilitam a reflexão, a crítica, a participação e o posicionamento diante do texto, tornando-se agente do seu processo de aprendizagem e do ato de ler.

Está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação. (IFLA, 2000, p. 2)

Em uma sociedade que não lê, a conquista da leitura é o primeiro passo para a formação dos valores da sociedade, propiciando a participação social, compreensão do homem pelo homem, nível cultural, forma de lazer, formação e exercício da cidadania, inclusão e acessibilidade. A formação do leitor envolve os aspectos político, psicológico e metodológico por meio das ações de leitura, considerada como um processo constante de esforços conscientes da área educacional, em um contexto em que o professor e o bibliotecário sejam agentes de inclusão social e informacional através da mediação da leitura.

Conforme Estabel e Moro (2005, p.8) “o papel do bibliotecário é o de mediador entre a leitura, a informação e o leitor. Este profissional, além de orientar o usuário no uso dos suportes informacionais, deve ser um promotor de leitura e, além de tudo, um bibliotecário educador”. É importante que o bibliotecário, como mediador de leitura, em diferentes suportes, contemplando a bibliodiversidade, incentive a leitura compreensiva, crítica e reflexiva, formando o leitor por meio do ludismo e do prazer.

Todos nós temos muitas histórias para contar sobre a biblioteca escolar. Muitas delas nos remetem ao mundo de fantasias, imaginação, encantamento e descobertas, e outras, aos mistérios, aos castigos, às proibições. Para muitos, biblioteca é sinônimo de lugar prazeroso; para outros é sinônimo da biblioteca medieval, com seus cadeados, nem sempre visíveis, mas que nos afastam da fonte do saber e do conhecimento. Todos nós temos, portanto, lembranças, passagens e experiências em relação à biblioteca escolar, pois passamos uma etapa de nossa vida em uma escola. (MORO; ESTABEL, 2003, p. 30)

A casa, a escola e a biblioteca devem se tornar o espaço mágico do prazer da leitura, por meio de atividades que atendam a criança, o adolescente, o adulto e o idoso, incluindo, além das graduações de ensino e a faixa etária, as diferentes peculiaridades das pessoas, níveis e maturidades de leitura. As políticas de leitura devem atender desde a criança ainda não alfabetizada, até o idoso quase centenário, que busca informação, incluindo também as PNEs. Além disso, a família, o professor e o bibliotecário devem disponibilizar diferentes suportes de leitura, através das TICs, abrangendo a bibliodiversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades de leitura em casa, na sala de aula ou na biblioteca escolar possibilitam a reflexão sobre situações e conflitos vivenciados, permitem ao leitor a percepção de que os problemas existem, mas possuem alternativas de solução, proporcionam alívio através da catarse e servem como atividades de lazer, de ludismo e de recreação que promovem a interação social. Servem também de fonte de informação e de prazer, caracterizadas como um processo natural decorrente do ato de ler, e uma atividade interdisciplinar que permite buscar aliados em várias áreas do conhecimento, podendo ser aplicadas na educação, na aprendizagem, na reabilitação, na terapia, entre outros, em um processo de acessibilidade e de inclusão de PNEs.

Na leitura, as crianças e os adolescentes se encantam e viajam para o mundo da magia e do encantamento que as histórias conduzem, esquecendo seus medos, suas angústias e suas dores. As narrativas se originam da literatura que é arte e “a arte é sempre portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (VYGOTSKY, 2003, p.235).

A imaginação está presente nas narrativas durante o desenvolvimento humano. Por

isso, as histórias devem ser narradas desde a mais tenra idade não como processo educativo ou doutrinário, pois a verdade deve se transformar no fundamento da educação, mas sim como arte e estética, no âmbito da lei da realidade emocional da fantasia. As narrativas se constituem em modos de mediação que poderiam estar presentes em todos os processos do desenvolvimento do ser humano.

Pais, professores e bibliotecários devem ser partícipes nas ações de leitura, que deveriam se iniciar na família e se implementar na escola e na biblioteca. Professores e bibliotecários devem disponibilizar diferentes suportes de leitura aos educandos, através das TICs e da utilização de textos bibliográficos e eletrônicos.

O bibliotecário como mediador entre o livro, o texto e o leitor deve promover ações culturais para que a biblioteca seja um espaço de promoção e estímulo à leitura. Quando a escola incentiva a leitura, a ação do professor e do bibliotecário se desenvolve com atividades que oportunizam e estimulam a leitura crítica e reflexiva. A leitura crítica se reveste no ato de compreensão e de conhecimento, propicia a relação entre o leitor, o texto e o autor. O leitor, aqui considerado sujeito, executa atividades de constatação, de cotejo, de transformação, através da leitura que possibilita a reflexão, a crítica, a participação e o posicionamento em que vivencia o pleno exercício de cidadania e de inclusão de todos.

A leitura possibilita a descoberta de um novo mundo, navegar por lugares nunca imaginados e a interação do eu com o texto lido é única, pois cada pessoa percebe este texto de uma forma. É um encontro único entre o leitor e o autor, mediado pelo outro, que é um instrumento.

Através dos mediadores de leitura, com o uso das TICs, o acesso à informação e a novas aprendizagens é democratizado, pois todos em condições de igualdade, independentemente de sua limitação, estarão sendo incluídos no mundo das palavras, das narrativas, dos sonhos e da fantasia, possibilitando a conquista de um mundo melhor e de um cidadão mais feliz. Sendo assim, as TICs possibilitam a interação entre as pessoas e a mediação da leitura, no contexto da família, da escola e da biblioteca, em um cenário em que as PNEs protagonizam a superação de suas limitações, a autonomia e o sentimento de pertença a uma sociedade que aceita e respeita a diversidade por meio de ações que contemplem a bibliodiversidade.

REFERÊNCIAS

- ASSEMBLEIA Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em: 03 ago. 2011.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <<http://legislação.planalto.gov.br>>. Acesso: 03 ago. 2011.
- _____. **Educação Especial**. Brasília, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 03 ago. 2011.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.
- _____. **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_01.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2011.
- CARRASCOSA, Jose L. **Comunicación: de La Sociedad de la Información a La Sociedad de la Comunicación**. Madri: Arcadia, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- COELHO, Nelly N. **O Conto de Fadas: símbolos mitos arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.
- CONAE. **Documento Final**. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2011.
- ESPANHA. **Declaração de Salamanca**. Madri: s.e., 1994.
- ESTABEL, Lizandra B. **A Formação de Professores e a Qualificação de Bibliotecários com Limitação Visual através da Educação a Distância Mediada por Computador em Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS. PGIE, 2007.
- ESTABEL, Lizandra B.; MORO, Eliane L. da S. A Leitura e seus Mediadores como Inclusão Social de PNEEs com Limitação Visual. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2005, São Leopoldo. [Anais...]. São Leopoldo, 2005. [CD-ROM]
- ESTABEL, Lizandra B. ; MORO, Eliane L. S. ; SANTAROSA, Lucila. M. C. . A inclusão social e digital das pessoas com limitação visual e o uso das TICs na produção de páginas para a internet. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, p. 94-101, 2006.

FEDERAÇÃO Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições. IFLA. **Bibliotecas para Cegos na Era da Informação:** diretrizes de desenvolvimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. (Relatório profissional da IFLA, 86).

FOUCAMBERT, J. A. **A Criança, o Professor e a Leitura.** Trad. Marleine Cohen e Carlos M. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEMOS, André. **Cibercultura, Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

LINS, Ivana; CARVALHO, Kátia de. Desafios para Acesso democrático à Informação na Sociedade Contemporânea. In: JAMBEIRO, Othon; DILVA, Helena P. da (Org.) **Socializando Informações, Reduzindo Distâncias.** Salvador: EDFBA, 2003. P. 65-80.

LUCAS, Clarinda R. **Leitura e Interpretação em Biblioteconomia.** Campinas: UNICAMP, 2003.

MOLON, Susana I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** São Paulo: Educ: Fapesp, 1999.

MORO, Eliane L. da S. **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Recursos da Web 2.0 em Contexto Hospitalar:** rompendo a exclusão temporária de adolescentes com fibrose cística. Porto Alegre: UFRGS. PPGEDU, 2011.

MORO, Eliane L. da S.; ESTABEL, Lizandra B. O Encantamento da Leitura e a Magia da Biblioteca Escolar. **Educação em Revista**, Porto Alegre, v.7, n.40, p.30, out. 2003.

PAULON, Simone M. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão.** Brasília-DF: MEC/SEEsp, 2005.

PNLL. Disponível em: <<http://www.pnll.gov.br/>>. Acesso em: 07 ago. 2011.

REGO, T. C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural na educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANCHEZ, Pilar A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **INCLUSÃO:** Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/revistainclusao1.txt>. Acesso em: 27 nov. 2011.

SKLIAR, Carlos. **Educação e Exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TARAPANOFF, K. M. A.; FERREIRA, J. R.. Sociedade da Informação: Conteúdos Informativos. **Revista de La Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines**, [Montevideo], n. 3/4, p. 147-162, 2003.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 07 ago. 2011.

VYGOSTKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Psicologia Concreta do Homem. **Psikhologya**, [s.l.], v.1, p.51-64, 1986.

_____. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R. **Estudos sobre a História do Comportamento:** o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Instrumentos para Atuar no Mundo da Vida: a leitura do mundo

MARIA CRISTINA CAMINHA DE CASTILHOS FRANÇA

A modernidade é um tema controverso. Há muito que se dizer sobre ela e muitos são os autores que desenvolveram e desenvolvem estudos sobre tal tema. De uma forma mais geral, todos compartilham o fato de esta ser uma época de intensas mudanças e que carece de uma observação mais acurada pelas diferentes áreas do conhecimento. De forma mais explícita, seja na noção de modernidade reflexiva¹, na noção de pós-modernidade² ou, ainda, na noção de supermodernidade³, há a congruência de percepção sobre um período que emerge uma nova sociedade e que compartilhamos da ênfase sobre a ideia de “desencaixe” proposta por Giddens (1991). Ou seja, as alterações sobre as concepções de tempo e espaço estão diretamente vinculadas à descontinuidade entre as referências protetoras das ordens tradicionais e as instituições sociais modernas, que provocam o deslocamento das relações sociais de contextos locais e de interação (pré-modernidade) para a reestruturação e reorganização das relações sociais em grandes distâncias tempo-espaciais (modernidade).

¹ Giddens, Beck e Lash, ainda que apontem essa noção com algumas diferenças significativas, têm nessa premissa a *radicalização da modernidade*, que se configura em uma formação de uma outra modernidade, a qual exige o enfrentamento racional dos indivíduos sobre as próprias condições reais de suas vidas e de suas relações com seus semelhantes (BECK, 1997).

² Bauman, ao tratar sobre o mal-estar da pós-modernidade, afirma que a modernidade combateu ferrenhamente a tradição sob a expectativa de coletivizar o destino humano em um plano mais alto que substituísse a velha ordem remanescente, e os representantes máximos dessa luta eram os revolucionários. Por outro lado, a pós-modernidade, afirma o autor, vive em constante estado de pressão para se despojar de toda a interferência coletiva no destino individual, para desregular e privatizar. Aponta os indivíduos que desrespeitam as leis como os mais entusiastas da pós-modernidade, “aprendizes vorazes e devotos crentes da revelação pós-moderna, ávidos por levar receitas de vida sugeridas por aquela lição até a sua conclusão fatal” (BAUMAN, 1998, p. 26).

³ Augé problematiza o campo de atuação do antropólogo e desenvolve essa noção de supermodernidade como a contemporaneidade vivenciada a partir da “superabundância factual”, em que a necessidade diária de dar sentido ao presente e não ao passado é problematizada pelo excesso de tempo e a dificuldade de pensá-lo, interpretado como uma crise de sentido. De igual modo, o espaço também é problematizado com a proximidade que os meios de comunicação trouxeram por meio de uma imagem manipulada dos espaços mundiais, mas, no entanto, reconhecida, “totalidades parcialmente fictícias, porém, efetivas” (AUGÉ, 2007, p. 37).

Nesse sentido, a alteração na vida social se dá por meio de mecanismos de desencaixe representados por *fichas simbólicas* e *sistemas peritos* que, em conjunto, forma o que o autor chama de *sistemas abstratos*. O primeiro trata de meios de intercâmbio que circulam entre indivíduos ou grupos que com eles lidam, sem levar em consideração as características próprias da conjuntura em que estão inseridos. O exemplo do dinheiro traz com pertinência como um meio de distanciamento entre tempo-espaço, tendo em vista as transações em que atua traz a possibilidade de realização entre indivíduos amplamente separados tanto no tempo quanto no espaço; sendo, então, “fundamental para o desencaixe da atividade econômica moderna” (GIDDENS, 1991, p. 35). Por sua vez, o segundo – os *sistemas peritos ou especializados* – trata daqueles com os quais interagimos cotidianamente sem deter um conhecimento aprofundado sobre o seu funcionamento, e que confiamos na técnica e perícia daqueles que por eles são responsáveis (sistema bancário, informática, os recursos que envolvem viagens de avião, etc.). Nesse caso, o desencaixe está posto pela remoção das relações sociais das imediações do contexto, que cria áreas de segurança relativa às práticas cotidianas, uma vez que a confiança nos *sistemas peritos* ou “sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje” se funda na suposição de competência técnica em constante processo de revisão, de uma ciência posta sob a dúvida de ser ultrapassada por novas descobertas.

Por fim, as características da modernidade e suas fontes de dinamismo (separação tempo-espaço, desencaixe e ordenação e reordenação reflexiva) trazem às experiências cotidianas as sensações de insegurança, incerteza, ansiedade e risco e, por sua vez, a modernidade, nas condições da globalização, traz a amplitude tanto às oportunidades quanto às incertezas de forma abrangente, envolvendo questões de identidade, percepção do “eu” e do “outro”, impelindo os indivíduos a constantes mudanças e adaptações na vida cotidiana. Considerando-se que a globalização e a tradição se mantêm conexas, tendo em vista os sistemas abstratos e a ação desincorporadora que deles resulta, segundo Giddens (1997), essa conexão está sobre os modos distintos de uma e outra lidar com o tempo e o espaço. Diz o autor que

enquanto a tradição controla o espaço mediante seu controle do tempo, com a globalização o que acontece é outra coisa. A globalização é, essencialmente, a “ação à distância”; a ausência predomina sobre a presença, não na sedimentação do tempo, mas graças à reestruturação do espaço (GIDDENS, 1997, p. 118).

De modo semelhante, a análise da sociedade de risco erguida por Beck aproxima-se muito ao exposto anteriormente. Isto é, os indivíduos submetidos a essas incertezas ou riscos são os que estiveram, inicialmente, em processo de desincorporação para, então, reincorporar novos modos de vida nos quais produzem, representam e acomodam suas próprias biografias. Ou seja,

a individualização significa a desintegração das certezas da sociedade industrial, assim como a compulsão para encontrar e inventar novas certezas para si e para os outros que não a possuem. Mas também significa novas interdependências, até mesmo globais. A individualização e a globalização são, na verdade, dois lados do mesmo processo de modernização reflexiva (BECK, 1997, p. 25-6).

Esse processo não é uma medida de escolha do indivíduo. Segundo Beck, é uma compulsão que dissolve e multiplica as dúvidas sobre todos os aspectos da vida social, afetiva, política. Esse indivíduo, sob pena e risco, é responsável exclusivo da escrita da sua biografia, que se estrutura em constante luta consigo mesmo e com seu mundo. De modo extremo, os indivíduos que tinham no projeto da modernidade o alcance da liberdade de poder escolher o modo de vida com base em avaliações e cálculos sobre as inúmeras escolhas que tinham à mão, não encontraram nessa perspectiva as certezas de que aquilo que conquistaram permaneceria. As implicações desse panorama de incertezas da pós-modernidade promovem aos indivíduos a ausência de um lugar que acomode as suas emoções e que, ao invés disso, coloca-lhes em uma situação de constante construção e reconstrução de identidade. Segundo Bauman, “eles sofrem de uma crônica falta de recursos⁴ com os quais pudessem construir uma identidade verdadeiramente sólida e duradoura, ancorá-la e suspender-lhe a deriva” (BAUMAN, 1998, p. 38).

Deve-se considerar o fato de que esse cenário “de angústia da incerteza que devora as reservas psíquicas do indivíduo pós-moderno” (BAUMAN, 1998, p. 241) não é vivenciado da mesma forma entre os sujeitos: alguns são mais ou menos atingidos por esse traço e as reações apresentam-se com diferentes sentidos. Essa diferença de sentido tem como pano de fundo o repertório de “receitas” constituídas em experiências

⁴ Os recursos referidos dizem respeito às redes de segurança socialmente tecidas e societariamente sustentadas, tais como garantias sobre os meios de vida – emprego, posição social; bem como as redes de segurança, tecidas e sustentadas pessoalmente, outrora oferecidas pela vizinhança ou pelos laços familiares.

anteriores, vividas e observadas ao longo do processo de socialização. Isto é, os indivíduos servem-se de ferramentas ou técnicas apreendidas nas diferentes relações que têm com seus semelhantes e com os objetos culturais para atuar no mundo social.

A partir de Simmel (1983, p. 166), por exemplo, o amor, a fome, o trabalho, a religiosidade, não são sociais, mas fatores de “sociação”, na medida em que agregam os indivíduos a formas específicas de interação. Nas palavras desse autor, a “sociação é a forma – realizada de incontáveis maneiras diferentes – pela qual os indivíduos se agrupam em unidades a partir de seus interesses”. Esses “materiais”, essas forças e interesses, autonomizam-se dos próprios objetos que os criaram, através dos quais eram “utilizados” para determinados propósitos. Nesse sentido, considerando a sociabilidade enquanto uma forma autônoma ou lúdica de sociação, Simmel assinala que:

Sociedade é estar com um outro, para um outro, com um outro que, através do veículo dos impulsos ou dos propósitos, forma e desenvolve os conteúdos e os interesses materiais ou individuais. As formas nas quais resulta esse processo ganham vida própria. São liberadas de todos os laços com os conteúdos; existem por si mesmas e pelo fascínio que difundem pela própria liberação destes laços. É isto precisamente o fenômeno que chamamos de sociabilidade (SIMMEL, 1983, p. 168).

A teoria fenomenológica seguida por Alfred Schutz apoia-se nas tipificações que os homens adotam para classificar o mundo social e nas receitas ou acervo de conhecimento disponível para atuar na vida cotidiana. Ao lançar mão das receitas para agir em uma determinada ação, não significa que eles irão sempre encontrar a fórmula de manejo, tendo, desse modo, que criar e incorporar linhas alternativas de ação para solucionar as situações problemáticas.

Sugerimos então, que o mundo social pós-moderno tem apresentado inúmeras situações em que o repertório de receitas disponível (ou os “materiais”, como refere Simmel) não tem sido suficiente para instrumentalizar esses sujeitos sobre as situações que lhes são apresentadas. As receitas pressupõem atuar em situações com características genéricas e homogêneas que se mantêm similares ao longo do tempo, sendo os espaços de criação dos indivíduos – que promovem a dinâmica social – eram apontados à época como residuais, em um pequeno número de situações. O que se observa no mundo atual é que as situações estão submetidas a uma alternância de regras que as estruturam em um ritmo temporal intenso e exige dos indivíduos um persistente “estado de alerta” e apoiar-se frequentemente em sua “inteligência prática”

para atuar. Esses são os riscos constantes que os sujeitos estão vivenciando, tendo em vista que nem sempre os processos criativos são alvos de sucesso.

Nessa direção, podemos entender o contexto no qual os sujeitos, de modo geral, estão submetidos nesses tempos, e que, a ausência da família, nos processos de desenvolvimento de seus filhos, é resultado de um mundo onde os espaços “tradicionais” em que acomodariamos nossas emoções e instrumentalizaríamos as gerações seguintes para atuar no mundo estão cada vez mais escassos. Ou seja, a construção do Mundo da Vida proposto por Schutz traduz “uma tradição que agrega fragmentos do moderno sem agregar um modo moderno de ser consciência do todo e consciência, por isso, moderna”, como nos aponta Martins (2008, p. 44). Esse efeito não diz respeito exclusivamente sobre a instituição familiar; no entanto, é nos referenciais tradicionais sem a adoção do conservadorismo que há a possibilidade de buscar os incrementos necessários à manutenção de narrativas biográficas coerentes e seguras sobre as autoidentidades, a autoestima e a valorização da organização das relações sociais como estímulo à criatividade.

Não obstante, o espaço familiar é o que oferece a oportunidade inicial de percepção e concepção sobre as condutas no mundo. A observação é o recurso possível às crianças pequenas que as estimulam a dar sentido a tudo que as rodeia. O contato com os indivíduos que lhes prestam cuidados e atuam sobre suas necessidades imediatas são percebidos como os que lhes proporcionam acomodarem-se em uma zona de conforto. Constroem-se as primeiras interações permeadas pela afetividade. A observação sobre os pais ou sobre seus cuidadores é uma forma de aderir aos instrumentos para atuar no mundo e se nessa observação encontrarem ações que envolvem a leitura estarão sensibilizados a atuar no futuro como leitores.

Certa vez, li sobre um projeto de desenvolvimento de leitura em uma creche que envolvia os pais e os professores através de um processo que a cada etapa complexificava ao agregar diferentes suportes de leitura aos bebês: a oralidade, a música, a escrita⁵. Estamos tratando, então, dessa modernidade que fragmenta/desencaixa os sujeitos, que os submete aos sistemas peritos (creches, escolas infantis, etc.), mas que estariam obtendo a observação e sendo alvos de mediadores da leitura: pais, professores e pesquisadores.

⁵ SOARES, Creusa. Meu broto de leitura: leitura de histórias, contos, poesias... para bebês. In: PRADO, Jason; DINIZ, Júlio (Orgs.) Rio de Janeiro: Leia Brasil, 2007. Disponível em http://www.leiabrasil.org.br/pdf/vivencias_de_leitura.pdf.

Por fim, as vivências da e em leitura são construídas socialmente. Diferentes atores deveriam atuar sob as oportunidades de criar desde cedo vivências que instrumentalizem as crianças a desenvolverem visões mais ampliadas, críticas e transformadoras para atuarem no Mundo da Vida.

Observa-se, portanto, a importância de refletir sobre a noção de *habitus* enquanto um princípio gerador de práticas, que deriva da interiorização de normas, valores e princípios sociais, os quais orientam as ações dos sujeitos adequadas à realidade objetiva estruturada na sociedade. Isto é, a possibilidade de realizar essas ações está submetida a um sistema de classificação ou um conjunto de ‘esquemas generativos’ que orientam as escolhas para uma ação posterior. Essa internalização ocorre de forma subjetiva, mas está orientada pelas condições objetivas da estrutura social. Dessa forma, o *habitus* apresenta-se, ao mesmo tempo, como social e individual e, portanto, não é um conceito estático⁶.

LEITURA: ASPECTOS COGNITIVOS E AFETIVOS

A reflexão aqui proposta sobre a leitura a partir dos aspectos cognitivos e afetivos parte do princípio sugerido por Marcuschi de que “o ato de ler, apesar de ser individual, acha-se evidentemente submetido às condições que se fundam nas práticas sociais” (MARCUSCHI, 2000, p. 38). Portanto, devemos estar preocupados em estabelecer cenários ativos – como afirma o autor – ou seja, eleger informações textuais que promovam a integração de conhecimentos prévios do leitor que permitam gerar uma leitura compreensiva. Por outro lado, esse que lê e produz sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os) o faz em condições sócio e historicamente determinadas. Ou seja, o professor, além de avaliar o conjunto de conhecimentos e a subjetividade que constituirão os efeitos de sentido (PÊCHEUX, 1975) entre os leitores, também deverá avaliar o gosto de seus alunos por este ou por aquele gênero do discurso. Assim sendo, os indivíduos envolvidos nesse processo (alunos e professores) terão um caminho bastante complexo de busca e escolha do material a ser trabalhado por eles; o professor, oferecendo diferentes possibilidades de texto, expondo os alunos ao leque de gêneros; e o aluno, por sua vez, reconhecendo-se afetivamente nos textos, lendo, interpretando, visualizando, sentindo cada elemento de cada leitura.

⁶ Bourdieu compreende as atualizações do *habitus* por meio das práticas dos agentes como “produto do encontro de duas histórias, a da produção da posição ocupada e a da produção das disposições de seus ocupantes” (Bourdieu, 2002, p. 289).

Não obstante, sabe-se e é de conhecimento que a leitura exige mobilidade dos aspectos cognitivo do indivíduo a fim de que apreenda o significado daquilo que está lendo. Entretanto, esse processo não vem desconectado das questões afetivas. Algumas informações são apreendidas automaticamente, uma vez que fazem parte do cotidiano desse indivíduo; outras exigirão relações mais detalhadas e, primordialmente, incentivadas pela curiosidade e pelo desejo de entendê-las no contexto em que essas informações aparecem e fora dele. O ato da leitura envolve uma complexidade de processos que mobilizam o indivíduo, que dizem respeito ao aspecto intelectual e aos sentidos de forma geral. Cabe ao mediador apresentar diferentes possibilidades para ativar no leitor estruturas cognitivas que consolidem novos conhecimentos que vão sendo construídos sobre o mundo que o cerca, tendo em vista as experiências interativas com o(s) outro(s) e as estruturas afetivas acionadas pelas leituras propostas. Nesse sentido, o processo da leitura implica a relação com signos e, segundo Vygotsky:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural [...]. A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural do signo (VYGOTSKY apud RÖSING, 2004, p.204).

Nesse processo que envolve diferentes sentidos, o leitor necessariamente mobiliza sua afetividade. Portanto, observa-se que a cognição é aliada ao afeto e ambas estão implicadas na construção da identidade do sujeito leitor. Ou seja, sem afeto não há construção do indivíduo enquanto tal, e assim não há construção do sentido de autoria, ser autor de si mesmo, de sua aprendizagem, de sua identidade enquanto cidadão. No momento em que esse leitor perceber o que está, além do signo, sendo tocado pela decifração dos significados implícitos em sinais conhecidos, estará realizando uma leitura compreensiva e crítica.

PROCESSO DE LEITURA: DIMENSÕES E IDENTIFICAÇÃO

Alguns estudos apontam que a leitura é um processo que caminha em direções variadas. Segundo Jouve (2002), o processo da leitura tem cinco dimensões. Por ser considerada um ato concreto do ser humano, a leitura é um processo neurofisiológico; a significação que o indivíduo atribui aos signos exige abstração, o que constitui o processo cognitivo; ao exigir do leitor suas capacidades reflexivas e, por consequência, suas afetividades, mostra-se um processo afetivo; por ser um discurso passível de análise, já que é o resultado de escolhas do autor, temos um processo argumentativo. Por fim, chama-se processo simbólico a interação da leitura com um contexto cultural.

Sobre a questão da mobilização afetiva que a leitura (sobretudo a ficcional) suscita, o autor nos afirma que “as emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (JOUVE, 2002, p.19). Para ele, é por meio da identificação que serão despertados sentimentos direcionados às ações de personagens romanescas, por exemplo. Isto é, não há como expulsar as emoções de qualquer experiência de leitura, visto que nos identificamos em maior ou menor grau com o que estamos lendo. Em suma, “mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral” (JOUVE, 2002, p.21).

UMA TIPOLOGIA DA LEITURA...

Segundo alguns autores, a leitura pode ser caracterizada em diferentes modalidades e que se atribui a uma “tipologia” da leitura que consiste nas seguintes distinções – a leitura sensorial: aquele que se relaciona diretamente com os nossos sentidos (visão, tato, audição, olfato e gosto/paladar); a leitura emocional: aquela que implica a subjetividade, dotada de poder para libertar nossas emoções; e, por fim, a leitura racional: aquela em que o leitor visa mais o texto, tem em mira a indagação, quer compreendê-lo integralmente, dialogar com ele. Maria Helena Martins (1983) ao falar da “leitura emocional”, diz que, do ponto de vista da cultura letrada, os sentimentos devem ser refreados, sob pena de se realizar uma leitura subjetivista e, portanto, sem objetividade. Entretanto, dificilmente o indivíduo conseguirá desvincular suas vivências de suas emoções. Nessa direção, afirma Martins que os níveis de leitura estão inter-relacionados

e em algumas circunstâncias compreendem formas sucessivas em concordância ao grau de maturidade do leitor.

O HIPERTEXTO

Os indivíduos estruturam o conhecimento primordialmente na palavra escrita, impressa em livros, periódicos, etc. No entanto, hoje lidam com formas muito dinâmicas, híbridas e flexíveis de linguagem, segundo Marcuschi (2002). Essas formas decorrem do avanço tecnológico e o consequente aparecimento de diversas mídias que foram sendo incorporadas para a divulgação de informações, das mais diversas naturezas. Temos nos dias atuais uma outra problemática sobre a leitura mediada pela tecnologia da informação, o hipertexto. Cientes de que as linguagens não vêm estanques nas mensagens, que elas vêm paralelas, misturadas, fundidas e exigem que o leitor lance mão de seus sentidos, de sua cognição, de sua leitura de mundo, de sua afetividade, o hipertexto. O hipertexto segundo Lévy:

[...] é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, seqüências musicas etc.) e por *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro (LÉVY 1999, p. 56).

A partir da ideia de hipertexto como algo dinâmico, o conceito em Lévy apresenta a riqueza da leitura hipertextual. Os *links*, ainda que semelhantes às tradicionais notas de rodapés, propiciam ao leitor uma possibilidade única de escolher e trilhar seu próprio caminho de leitura.

A LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE E DA CIDADANIA

A relação entre o homem e a leitura pode ser traduzida em uma atividade que compreende um mecanismo adaptativo complexo no qual o sujeito-leitor, no processo de interação com o texto, vai se organizando e estabelecendo uma nova relação com a realidade na qual está inserido. Por sua vez, apresenta-se de suma importância a troca de experiências de leitura em sala de aula, entendendo que a formação de redes de relações possibilita, a partir da reflexividade sobre diferentes atos de olhar, escutar,

fazer, dar origem a novas situações de vida.

Muitos teóricos e críticos falaram sobre a importância da leitura. Dentre eles, podemos citar alguns nomes como Chartier, Proust, Barthes, Jouve, Freire, Kleiman, Lajolo, Zilberman. Em diferentes abordagens, são unânimes na afirmação de que a leitura reinventa o leitor, o produz e lhe produz novas realidades.

É em Freire, contudo, que se busca a ideia de “leitura da palavra-mundo”. No texto *A importância do ato de ler*, Freire coloca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1984, p. 11), promovendo a reflexão sobre o fato de que, antes de decodificar o signo, o leitor já realiza a leitura do mundo. Considerando a apreensão do código escrito por adultos, não se deve esquecer de que futuros leitores já leem sua realidade, suas crenças, seus gostos, enfim, o mundo que os rodeia.

AMPLIANDO A VISÃO DO MUNDO...

Sabe-se que há diferentes vertentes que interpretam e dão sentido ao ato da leitura. Ao se pensar nas questões **linguísticas** e **cognitivas**, entende-se a leitura como um ato que exige o raciocínio do indivíduo. Sabe-se, ainda, que ambas são importantes, mas não se deve esquecer de que o ato pode propiciar **cidadania** ao sujeito. Ao dominar a leitura, o homem terá outras possibilidades de ver o mundo, que podem passar pelo afrontamento e pela negação do que já havia sido interpretado. Essa dimensão de conflito do campo das interpretações é que revela a sua dimensão essencialmente política. Ou seja, essa “marca” da modernidade traz ao sujeito o papel de intérprete que se defronta com outras tantas interpretações. Diante dessa rede de sentidos o leitor produz outros novos e desarticula campos de força que congelavam o real, enunciando de uma outra maneira algo sobre o mundo.

A INSTRUMENTALIZAÇÃO ATRAVÉS DA LEITURA

Os sujeitos estão inseridos em um processo histórico que envolve constituição familiar, amigos, trabalho, religião, mas estão alijados dos bens culturais por terem pouco acesso a eles e por não dominarem as ferramentas necessárias para tal acesso. Em outras palavras, o ato de ler é uma ferramenta preciosa de sobrevivência à marginalização

social. A leitura leva os indivíduos à escrita e não só traz a informação, como também permite a reflexão e dá instrumentos para a produção de pensamentos em uma situação de interlocutor de ideias. A escola passa a ser, então, o espaço que deve preparar seus alunos como leitores, mediadores de leitura e animadores culturais. Essa tarefa passa obrigatoriamente pela adoção de experiências que promovam a reflexão sobre o indivíduo e seu estar no mundo, a partir do momento em que instrumentaliza o aluno para o desvelar das relações.

A leitura (e não podemos pensá-la apenas nos livros) constrói a cidadania na medida em que o homem se constrói dentro dessa sociedade. Saber sobre si e sobre o seu lugar na sociedade são indicadores importantes de uma razoável leitura do mundo e certo domínio de habilidades que possibilitam construir e reconstruir o saber, o pensar e o fazer.

Ezequiel Theodoro da Silva tem sido um nome de muito peso na pesquisa e na defesa da leitura no Brasil. O seu empenho centra-se, também, na necessidade de formação dos mediadores de leitura. Entretanto, para que essa qualificação aconteça, o pesquisador fala que é fundamental um suporte referente a investimentos na questão dos acessos aos livros e sistemas de informação.

Qual a importância dos mediadores de leitura? Quais os aspectos que precisam ser trabalhados para consolidar o livro e a leitura no Brasil?

Pesquisas que venho realizando na Faculdade de Educação da Unicamp mostram que, infelizmente, os nossos mediadores de leitura, de pais a professores, estão lendo cada vez menos. Não é incomum encontrar professores com repertórios culturais reduzidíssimos, composto de fragmentos da cultura de massa. Cada vez mais frequentemente entram para o magistério pessoas que nunca leram um livro na vida ou que declaradamente afirmam não gostar de ler. Se tomarmos a leitura como um processo que qualifica as ações, reações e decisões de um sujeito, então veremos que é imprescindível que ele seja um alicerce para o trabalho de docência. Nestes termos, tomando os professores e bibliotecários como os principais agentes mediadores de leitura das sociedades contemporâneas, acredito que deveria existir um maior rigor nos processos de formação desses profissionais. Ao lado de uma formação rigorosa (básica e continuada) dos mediadores, temos que avançar muito na área das bibliotecas públicas e escolares e outras formas de difundir os artefatos da escrita e promover as práticas de leitura. Sem esse tipo de equilíbrio, regado com altos investimentos, não acredito em transformação, para melhor, da leitura no Brasil ou em qualquer outro país do mundo.

(Entrevista cedida ao boletim do PNLL - Plano Nacional do Livro e da Leitura – por Ezequiel Theodoro, Disponível em: <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/noticias/>> Acesso em: 23/08/2010)

Percebe-se, portanto, a emergência sobre a qualificação de mediadores de leitura em largas dimensões, uma vez que o seu papel principal é o de criar condições para que os indivíduos sob sua orientação estejam instrumentalizados a realizar sua própria aprendizagem, em acordo com suas necessidades, desejos, interesses. Trata-se de provocar a reflexão sobre como o acesso à leitura e o quanto a sua prática sistemática pode transformar a vida do indivíduo, voltado à criticidade e ao fomento da leitura.

A ÊNFASE DO PROFESSOR COMO MEDIADOR

O conhecimento é recorrente de que nos países em desenvolvimento em especial atua-se, grosso modo, entre duas dimensões: a cultura oral e a cultura escrita. Sabe-se também que as camadas populares estão muito mais próximas da cultura oral e isso ocorre por vários motivos que se situam para além da forte tradição de oralidade que acompanha os grupos sociais com menos escolaridade. Por sua vez, há o reconhecimento de que o acesso a materiais escritos ocorre de forma desigual entre as diferentes classes sociais. Constata-se, por outro lado, que a desvalorização da docência e a proletarianização do magistério traz à tona profissionais com práticas reduzidas tanto como leitores, quanto como usuários de uma cultura escrita.

Agrava-se o quadro quando os mais eficazes mediadores, os pais, não têm a prática da leitura e, desse modo, a responsabilidade de mediador fica ao encargo exclusivo dos professores. Deve-se considerar que os sujeitos que iniciam no mundo letrado terão nos professores agentes de mediação, produtores de pontes de ligação entre as duas dimensões: a cultura oral e a cultura escrita. A breve observação sobre a conjuntura dos países em desenvolvimento e em especial o da sociedade brasileira revela, de modo geral, os limites e as possibilidades da formação de professores como leitores e mediadores de futuros usuários da cultura escrita.

Esse quadro vem sendo construído ao longo do tempo e Theodoro da Silva já denunciava em suas obras:

Se o “ler” for tomado como um ato de libertação, como uma atividade provocadora de consciência dos fatos sociais por parte do povo, então é interessante ao poder dominante que as condições de produção da leitura sejam empobrecidas ao máximo, ou seja, que o acesso ao livro e a um certo tipo de leitura (a crítica-transformadora) seja dificultado ou bloqueado (SILVA, 1983, p.36).

Vive-se hoje em nosso país um outro momento de desenvolvimento social e político, com formas múltiplas de informação que, em certa medida, podem até dificultar a reflexão crítica sobre os acontecimentos que configuram a vida social ou a vida das populações. Muitas dessas informações pairam vazias de conteúdo sobre a sociedade, sem qualquer relevância para a emancipação do indivíduo; pelo contrário, inviabilizam o acesso à informação importante e necessária para que se dê a efetiva inserção deste na sociedade.

Assim, cabe ao leitor, e somente a ele, realizar a triagem das informações a que tem acesso, mas, para isso, é preciso que tenha desenvolvido a capacidade reflexiva e crítica sobre o mundo em que deverá atuar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se explorar as vivências de leitores e pensar sobre questões importantes que dizem respeito aos aspectos culturais da leitura, aos aspectos cognitivos e afetivos, bem como sobre como a leitura influencia na construção da subjetividade e da cidadania.

A leitura de modo geral é uma atividade altamente complexa que tem como finalidade o desenvolvimento por meio da produção de sentidos e que, por isso, exige do leitor a mobilização de estruturas cognitivas e sociais, baseada em uma série de elementos contextuais presentes no texto e no meio em que o leitor encontra-se inserido.

Não obstante, o desenvolvimento de um leitor crítico e ativo não se faz a partir de leituras de um único gênero textual, ou em um suporte exclusivamente escrito. No entanto, o papel do mediador de leitura é o de provocar no leitor a necessidade de acionar esquemas de conhecimentos pessoais, acerca do mundo em que vive, de forma a convergir ou divergir da leitura proposta, promovendo a reconstrução de sentidos por meio da resignificação da palavra e das expressões escritas, imagéticas, sonoras, entre outras.

REFERÊNCIAS

- AUGÉ, Marc. **Não-lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- BARBOSA, Márcia; RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia (Orgs.) **Leitura, Identidade e Patrimônio Cultural.** Passo Fundo: UPF, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A Produção da Crença:** contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2002.
- CHARTIER, Roger (Org.) **Práticas de Leitura.** Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1984.
- GIDDENS, Anthony. **As Conseqüências da Modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, A.; BECK, U.; LASH, S. **Modernização Reflexiva:** política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: UNESP, 1997.
- JOUBE, Vincent. **A Leitura.** São Paulo: UNESP, 2002.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 1996.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura e Compreensão de Texto Falado e Escrito como Ato Individual de uma Prática Social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. (Orgs.) **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 38-57.
- MARTINS, Maria H. **O que é Leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARTINS, José de S. **A Sociabilidade do Homem Simples:** cotidiano e história na modernidade anômala. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. (1975) Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- RÖSING, Tânia; SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José C. (Orgs.) **Mediação de Leitura:** discussão e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2004.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.
- _____. **Leitura e Realidade Brasileira.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **De Olhos Abertos:** reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio (org). **O Fenômeno Urbano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SIMMEL, Georg. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global; ALB, 2009.

Elementos de Linguística

JOÃO VICENTE TEIXEIRA BUZZATTI
MARIA DO ROCIO FONTOURA TEIXEIRA

LINGUAGEM, LÍNGUA, LINGUÍSTICA

Toda linguagem é um sistema simbólico que exprime uma visão estruturada do mundo; é, por definição, um conjunto de relações entre signos, objetos e significados. O indivíduo assume o lugar de sujeito desta relação e, através dela, investe de significado um dado objeto, relaciona a ele diversos signos carregados de significados variados em função local e temporal.

As linguagens são um pressuposto da comunicação, que exige que haja um emissor, uma mensagem e um receptor, e estruturam a informação de formas mais específicas (linguagens de máquina, por exemplo, como utilizadas através do computador) ou mais amplas (caso das línguas, por exemplo). A elaboração, reelaboração e o uso constante de linguagens são fenômenos humanos que permitem a codificação da realidade, percebida através dos sentidos, e a elaboração comunicacional desta realidade pelo sujeito, através do estabelecimento de relações entre signos, significados e objetos (significantes).

O uso da linguagem é pressuposto básico à vida em sociedade: somos instados a (e capazes de) criar e utilizar as mais variadas linguagens no transcorrer de nossas vidas. Algumas delas simples, outras altamente complexas e, através destas, nos relacionamos com o mundo à nossa volta, nos tornamos sujeitos ativos da nossa realidade circundante.

Por meio das linguagens, podemos acessar conhecimentos e técnicas complexas e utilizá-las, de forma positiva e construtiva, com maior qualidade de participação na

sociedade, pertencendo e sendo pertinente à comunidade na qual se está inserido. A maior parte destes conjuntos é constituída a partir de um conjunto amplo, altamente complexo, um grupo de grande envergadura dentre as linguagens existentes: as línguas naturais.

A elaboração biológica, física, psíquica e acústica necessária à constituição, ao uso e à manutenção da língua, além de suas capacidades de abrangência e significação, a transformam em um conjunto privilegiado entre as linguagens criadas pelos seres humanos. Por se relacionar intimamente ao curso livre do pensamento, as línguas naturais estabelecem uma relação sígnica própria entre o sujeito, os conteúdos e os objetos. As línguas naturais são dotadas de uma força de significação capaz de sobrepor signo e significante, permitindo que a representação esconda a ausência do objeto representado sob o brilho ofuscante do signo linguístico. Ela é tão abrangente que contém os elementos componentes de seu funcionamento próprio; a língua é um processo em retroação, se dispersando em um devir pleno de continuidades e rupturas, que se renova e se mantém ao longo do tempo.

Capaz de conter uma infinidade de outras linguagens, a língua serve como suporte à captação da realidade circundante através dos sentidos, à elaboração psíquica da realidade captada através destes, à comunicação desta percepção com os indivíduos seus pares, ao registro e armazenamento informacional desta percepção e à transmissão às futuras gerações e aos indivíduos e sociedades mais afastados das informações armazenadas.

Por sua capacidade representativa da realidade mais direta, a língua funciona como elemento privilegiado da formação da identidade dos indivíduos e da coesão de uma comunidade ou grupo social. Desde o século XVIII, povos ao redor do mundo se unem em torno de suas línguas, reconhecendo nelas um elemento imprescindível à sua liberdade de escolha como grupo e da sua continuidade fértil e positiva como cultura; povos oprimidos lutam, através dos tempos, para que suas vozes sejam ouvidas, talvez fique subentendido, mas lutam também por se expressar da forma que melhor conseguem traduzir seus discursos, suas visões de mundo, que é através da sua língua natural, e lutam também para serem entendidos, para que sua língua (e sua cultura) seja(m) reconhecida(s) e respeitada(s). Fronteiras se erguem, hoje em dia, em função, senão de línguas, de políticas que se amparam na distinção linguística (entre outras)

para reivindicar sua liberdade de expressão cultural e sua autodeterminação como nação independente. Desde os primeiros impulsos formadores de um Estado Soberano dos moldes atuais, a língua é um dos elementos constituintes do tipo ideal: além dela, um território, um povo, um governo.

O estudo analítico da língua e, ainda mais, das diversas linguagens, está firmemente associado à produção contemporânea do conhecimento, através da força de representação, que exercem o domínio da língua nos mais diversos discursos, sejam eles científicos, literários, legais, médicos ou sócio-políticos. As línguas naturais (português, inglês, francês, latim, etc), tomadas por unidade, constituem grandes conjuntos de relações entre diversos planos ontológicos: físico, simbólico, social, individual, interno e externo. Através, então, da língua, este grande conjunto de relações, temos acesso e nos constituímos como sujeitos dos mais variados discursos que compõem a estrutura da sociedade.

SEMIÓTICA, SEMIOLOGIA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Surgida ainda no século XIX, a análise das línguas naturais delineou seu objeto através do desenvolvimento de métodos analítico-descritivos e do compartilhamento de instrumentos interdisciplinares. O campo científico, como descrito anteriormente, estava aberto a novas formas discursivas, em um novo plano de dispersão dos discursos no século XIX. Podem ser localizadas permanências, resistências e continuidades, mas, já na virada do século XX, uma infinidade de disciplinas se alçavam ao patamar de cientificidade, baseadas na nova organização do conhecimento. Não eram somente novos discursos, os objetos destes discursos científicos haviam também mudado e as formas como uns e outros se relacionavam estavam abertas às filosofias do conhecimento. A linguagem tornava-se objeto de estudo, “se entranhava na sua espessura de objeto e se deixava, de parte a parte, atravessar por um saber” (FOUCAULT, 1999, p.415).

Quase simultaneamente, na Europa e nos Estados Unidos surgem, com viéses manifestamente independentes, estudos sobre a linguagem e seus elementos, com ênfase na estrutura da língua, no Velho Continente, e com uma matriz fundamentada na lógica, na América do Norte. Surgidos do contexto de efervescência de desenvolvimento na área da Informação, quando se passou a reconhecer, internacionalmente, o poder emanado do controle da informação, as análises semióticas e, especificamente, linguísticas

tiveram impulso inédito. Os momentos que viram a passagem da língua a objeto de estudos amparados nas novas concepções científicas viram nascer também a Literatura como tal, como uma reconstituição da linguagem “alhures, sob uma forma independente, de difícil acesso, dobrada sobre o enigma de seu nascimento e inteiramente referida ao ato puro de escrever” (FOUCAULT, 1999, p.415), enfim, significativa em si mesma.

Na América, Charles Sanders Peirce (1839-1914), cientista e filósofo norte-americano, contribuiu para a formação do campo do qual se ocupa hoje a Linguística, criando bases filosóficas e instrumentos teóricos para a análise linguística ao desenvolver estudos sobre o que chamou Semiótica. Ao erigir as fundações de sua filosofia na lógica, apresentava um estudo sobre o signo de caráter matemático: na tentativa de sistematização do estudo científico dos signos, aproximava-se do ambiente de desenvolvimento tecnológico da futura informática, procurando na língua definir-lhe as leis de sua estrutura e de seu funcionamento.

Peirce postulou a unidade semiótica como uma relação, deslocando o olhar dos sujeitos e dos objetos e reconhecendo que, através do tempo, os conteúdos podem mudar, ou seja, a relação entre sujeito e objeto pode sofrer alterações as mais diversas. Definiu que esta relação envolve três elementos, todos individuais e interdependentes: o signo, o objeto e a interpretação que os une. Ou seja, a lógica do **signo que significa um objeto**. Ainda reconheceu a transformação dos conteúdos através do tempo, mas dentro de uma estrutura de certa forma permanente.

Fundamentando suas teorias numa relação tríplice, desdobrou as formas distintas que assume o signo de acordo com sua relação com o objeto por ele significado: o ícone, o índice e o símbolo. O signo como ícone caracteriza-se pela semelhança direta com o objeto significado. Uma semelhança aparente ou de natureza, simples reprodução ou cópia perfeita da coisa representada; o ícone evoca a presença da coisa significada, como um retrato traz à presença visual a coisa retratada. Já o signo como índice exprime indício, sinal, contiguidade, referência, consequência com o objeto representado; o objeto não está ali, mas há um traço, um rastro que leva do signo ao objeto. O índice funciona como a pegada na areia, não há semelhança, pode haver similitude, há sim o indício inequívoco do pré-objeto. E, por fim, o símbolo.

Talvez a mais difundida das formas do signo, o símbolo, também não necessita da semelhança, nem mesmo da similitude, nem do indício; o símbolo é um signo com

caráter eminentemente convencional, ou seja, ele é arbitrário, constituído socialmente. O símbolo está intimamente ligado à cultura que o cria, portanto só pode ser estudado estruturalmente em função de um conhecimento sociológico desta cultura. A análise linguística viria a impregnar-se da operação que toma a língua pelo signo, a coisa falada pelo objeto e a fala em si pela interpretação, e seu desenvolvimento ulterior seria sempre marcado pelo uso deste instrumento filosófico de base.

Contemporaneamente a Charles Pierce, nos Estados Unidos, desta feita na Europa, Ferdinand de Saussure (1857-1913) desenvolvia seus estudos em torno da função e da estrutura da linguagem com um caráter mais próximo ao das ciências humanas. Abrindo o campo científico da Linguística, seus estudos lançaram bases a uma nova concepção do pensamento da área, na vaga que havia se estabelecido com a ruptura que, na base dos discursos, solapando pressupostos filosóficos que embasavam os estudos anteriores, da Gramática Geral. Lado a lado a estudos, trabalhos e publicações que ainda procuravam categorizar o fenômeno linguístico aos moldes desta disciplina, que se tornava cada vez mais arcaica e desprovida de poder analítico-explicativo frente à sociedade na qual se inseria, o estudioso de Genebra desenvolveu a Linguística, no âmbito universitário parisiense e postulou, em seu Curso de Linguística Geral, as teses centrais da ciência verbal que se apresentava: o *valor relacional* dos elementos linguísticos; a autossuficiência do sistema semiótico da língua; a necessidade de separar-se a *linguística dos estados* (sincrônica) da *linguística evolutiva* (diacrônica), a natureza do signo e a distinção *langue/parole* (língua/fala).

No que concerne ao valor relacional dos elementos linguísticos, podemos aludir ao fato de que os elementos linguísticos essenciais se inter-relacionam de formas específicas, analisáveis, categorizáveis e, por outro lado, estas relações têm sua duração no tempo, aparecendo e sofrendo leituras, releituras, alterações, adições, subtrações, etc. Para o autor, o signo linguístico não se compõe de uma coisa e um nome, mas da união de um conceito e de uma imagem acústica; levados ambos por entidades psíquicas, estes, na mente, se constituem por um vínculo associativo, uma relação. A fluidez da língua e a capacidade de renovação das relações, reorganização interna das peças e do arranjo, deixam entrever também outro tema que é objeto dos estudos de Saussure: a autossuficiência da língua como sistema semiótico. Quanto à relação sincronia-diacronia, “no primeiro caso, o linguista se interessaria pelas relações entre fatos

coexistentes num sistema linguístico, tal como elas se apresentam num momento dado, fazendo abstração de qualquer noção de tempo; no segundo caso, constituiriam objeto de seu estudo as relações que um fenómeno qualquer, localizado ao longo de uma linha evolutiva (de tempo) mantém para com fenómenos que o precedem ou que o seguem na linha da continuidade histórica” (LOPES, 1975, p.73-74).

Pela percepção de que a relação entre signo e objeto designado nada tem de natural, de intrínseco, não se estabelece, tampouco, por semelhança entre o primeiro e o segundo; Saussure postulou que a natureza do signo é arbitrária. Como cada signo não é imitação, ou cópia exata, do objeto representado (o próprio conceito de representação comporta a ausência e a apresentação de um substituto), “a substância do conteúdo e a substância da expressão não contam, absolutamente, como tais, para a fundação do signo e da função linguística: o que conta é a combinação deles para criar uma forma (...). Um sistema linguístico combina diferenças de sons com diferenças de ideias, e assim instaura um sistema de valores” (LOPES, 1975, p.85).

Quanto à distinção entre “*langue*” e “*parole*” é mister ressaltar que, além de entidades diferentes, elas estão inter-relacionadas no funcionamento geral da língua e são analiticamente pertencentes a planos diferentes de análise. Definindo os conceitos e deixando entrever a relação entre os dois elementos e a distinção dos planos analíticos de ambos, “por *langue*, ‘língua’, Saussure designava o próprio sistema da língua, isto é, o conjunto de todas as regras (fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas) que determinam o emprego dos sons, das formas e relações sintáticas, necessárias para a produção dos significados”. Já a *parole*, a fala, seria a “parcela concreta e individual da *langue*, posta em ação por um falante em cada uma de suas situações comunicativas concretas”. “Mattoso Câmara traduz *parole* – mensagem na base de um código social que é a *langue* – por *discurso*, distinguindo nele duas modalidades, de acordo com seus modos de manifestação: a *fala* (ou discurso realizado oralmente) e a *escrita* (ou discurso manifestado graficamente)” (LOPES, 1975, p.76-77).

Vários esquemas de compreensão da realidade se utilizam de um método tal qual a teoria descrita por Fichte da tese, antítese e síntese. Outros muitos se esforçam para descrever e categorizar os nomes que se dá à relação do indivíduo com o meio. Parece generalizada a radical separação do sujeito e do objeto: nunca se terá acesso ao objeto em si, só podemos captar o que está entre nós e ele: o que está no meio, seja físico,

químico, anímico ou intelectual, é o que importa, sob a força de sua própria vontade, a vontade de poder da relação acaba por esconder-se. O pensamento científico em geral, para além da Linguística e da Semiótica, se debruça hoje para compreender, analisar e descrever o que se passa entre nós e o que está à nossa volta, nas diversas formas que as relações que servem de mediação entre a observação e a coisa observada podem tomar. Recentemente redescobertas, as ideias do russo Lev Vygotsky estão provocando mudanças conceituais no entendimento desta relação que se estabelece entre nós, através do pensamento e por via dos sentidos e da mente, e a nomeação das coisas, com toda a complexidade relacional advinda de um sistema de linguagem.

Em um curto livro sobre a vida e a obra Lev Vygotsky, Teresa Cristina Rego (1995) ressalta a contemporaneidade dos estudos do intelectual russo. Da edição consultada de 1995 até hoje são dezesseis anos, os sessenta anos que separavam a autora brasileira do pensador russo contam hoje mais de setenta e cinco, e podemos reafirmar a contemporaneidade dos trabalhos de Vygotsky.

Nascido ainda no século XIX, Lev S. Vygotsky viveu apenas 37 anos. Vitimado pela tuberculose em 1934, deixou por volta de duas centenas de trabalhos científicos sobre controvérsias e discussões da psicologia e das ciências humanas em geral de sua época. Seu trabalho pode ser descrito como uma miríade de pequenas observações que faziam parte de um conjunto definido, mas incerto, e compunham o cerne de uma teoria aberta. O contexto de sua obra é a Rússia pós-revolucionária, tempos incertos, mas também tempos de fertilidade do pensamento, já que a ordem capitalista havia sido desfeita e havia uma vaga na reflexão filosófica do socialismo em relação a uma diversidade de discursos. Impressa de forma lacunar e incompleta, sua obra se compõe de estudos científicos, transcrições de aulas e de textos ditados por ele, e uma diversidade de anotações e estudos de diversas áreas componentes das ciências humanas.

Na sucessão dos governos pós-revolucionários, as mudanças políticas na União Soviética provocadas pelo stalinismo deslocaram as teorias de Vygostky para longe do centro teórico do marxismo, taxando seus estudos de “idealistas”. Sucedeu-se a proibição da publicação de suas obras em 1936, estendendo-se a censura até 1956. Nos Estados Unidos, a edição do seu livro “Pensamento e Linguagem” data de 1962 e, no Brasil, “A Formação Social da Mente” é a primeira publicação de autoria de Vygotsky e aparece somente em 1984.

A fim de aludir aos preceitos teóricos do pensador russo, devemos salientar a diversidade dos assuntos abordados por Vygotsky ao longo de sua produção científica. Segundo Rego (1995, p.37), Vygostky

dedicou-se à análise de diversos temas relacionados a seu problema central, dentre eles, a crise da psicologia, as diferenças entre o psiquismo animal e humano, a gênese social das funções psicológicas superiores, as relações entre pensamento e linguagem, a questão da mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e os processos de aprendizagem que ocorrem no contexto escolar e extra-escolar, o problema das deficiências física e mental, o papel das diferentes culturas no desenvolvimento das funções psíquicas, a questão do brinquedo, a evolução da escrita na criança e a psicologia da arte.

Com a finalidade de perscrutar pelos diferentes componentes integrantes dos processos mentais (neurológico, psicológico, linguístico e cultural), Vygostky dedicou suas pesquisas a um projeto que objetivava dar respostas a três questões fundamentais acerca da psicologia humana e animal: a primeira dizia respeito “à tentativa de compreender a relação entre os seres humanos e o seu ambiente físico e social” (REGO, 1995, p.39); a segunda, “à intenção de identificar as formas novas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse o meio fundamental de relacionamento entre homem e natureza” (idem); e, por fim, a terceira, “à análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem” (idem).

Procurando analisar as funções psicológicas superiores através do que chamou “psicologia sócio-histórica”, Vygotsky dedicava-se ao modo de funcionamento psicológico da mente humana em seus elementos, tais como “mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente” (idem). Diferentes dos processos psicológicos elementares (reações automáticas, ações reflexas e associações simples) que são de origem biológica (hoje em dia, genética), os processos superiores “se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento” (idem).

Dentre as diversas proposições de Vygotsky, devemos explicitar aqui a relação entre indivíduo e sociedade, entendida como interação dialética, e, em decorrência deste entendimento, a concepção da origem das funções psicológicas nas relações do indivíduo com o meio, ou seja, o condicionamento sócio-cultural (material) do desenvolvimento mental humano (abstrato). Outra proposição importante versa sobre

a “base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, visto como órgão principal da atividade humana”. Entendido como sistema aberto, móvel, mutável, o cérebro é entendido como “o substrato material da atividade psíquica que cada membro da espécie traz consigo ao nascer” (REGO, 1995, p.42).

Após fundamentar a relação humana com o ambiente como interação dialética e propor o cérebro como um sistema que se poderia chamar de tradutor entre homem e ambiente, Vygotsky chega ao postulado das formas de interação humana com o ambiente e com os semelhantes: através do uso de instrumentos historicamente constituídos. Como nos diz Rego (1995, p.42), “a relação do homem com o mundo não é direta, pois é mediada por meios, que se contituem nas ‘ferramentas auxiliares’ da atividade humana”.

A capacidade de criar estas “ferramentas auxiliares” é de exclusividade do ser humano e estas podem ser da ordem dos instrumentos técnicos ou da ordem dos sistemas de signos. Chegamos, através do sistema de signos elementar representado pela língua, ao cerne da mudança provocada pelas ideias de Vygotsky na teoria psicológica sócio-cultural: primeiro deslocamento, a separação do pensamento em relação à linguagem, tanto no plano material/abstrato quanto no plano teórico; segundo deslocamento, o papel de destaque da linguagem como via de interação entre a cultura e o indivíduo, com funcionamento ativo de transmissão de informações e da mediação dos processos de funcionamento psicológico fornecidos pela cultura para com os indivíduos; e, por fim, terceiro e fundamental deslocamento, a primazia da relação no sistema linguístico, isto é, deslocando o foco da análise das palavras e das coisas, a relação entre elas ganhava espaço através do conceito de *significado*, como nos diz o próprio Vygotsky, “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”.

É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a “relação entre o pensamento e a fala” (VYGOTSKY, 2008, p.5). O autor segue no seu propósito de demonstrar que o sistema de signos linguísticos estabelece uma relação *sui generis*, de alta complexidade, com o pensamento, para além de outros mecanismos psíquicos e cognitivos e de outro sistema simbólico qualquer.

Para o que nos cabe neste ensaio, o autor revela-se um integrante de destaque no grupo de estudiosos de diversas correntes filosóficas e atuantes em diferentes áreas do conhecimento, que ganhou importância extrema no pós-guerra e se desenvolveu,

fecundamente, até a década de 80 e pôs a descoberto, revelou a importância e a primazia da relação nos processos humanos. Não queremos dizer aqui que a relação foi descoberta por estes pensadores, o que se propõe é que, antes desta época, a primazia da racionalidade científica alternava-se, ora para o sujeito, ora para o objeto e só havia se dedicado às formas que se pode investir a relação de forma lateral, parcial ou em função de um dos dois, significante ou signo.

LINGUÍSTICA: INSTRUMENTOS E DISCIPLINAS AUXILIARES

A Linguística é uma ciência que se empenha em descrever fatos de uma ordem específica: entre Antropologia e Semiótica, se ocupa dos fatos linguísticos. A Antropologia opera através da língua, em busca da cultura e das relações sociais; a Semiótica estuda os variados sistemas de signos através dos quais os indivíduos se relacionam e aprendem, conservam, transformam e transmitem a cultura; a Linguística, por sua vez, toma por objeto o que para aquelas ciências é um meio: é a ciência do signo verbal. Como tal, se ocupa da principal modalidade de sistema sógnico, as *línguas naturais* (inglês, português, espanhol, latim, etc).

Através do sistema básico que cada língua representa, os indivíduos e as sociedades constroem sistemas sógnicos secundários e se utilizam de uma variedade enorme deles para traduzir suas percepções da realidade a cada instante: a palavra está em todo lugar, dita ou escrita. A Linguística se define como uma ciência descritiva e explicativa, e não normativa ou prescritiva, e relaciona-se intimamente, no caso do ensino escolar, com as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa. Ao debruçar-se sobre as línguas naturais, no caso brasileiro a língua portuguesa, fornece o cabedal teórico-metodológico necessário à análise funcional da língua em seus diversos aspectos. Seu campo de estudo é multidimensional, isto é, engloba diversas abordagens que buscam detalhar ramificações da ciência como a Fonética e a Fonologia, a Morfologia, a Gramática e a Semântica; além disso, busca analisar os fatos linguísticos através da mensagem e de seu suporte, à procura de sua funcionalidade, tanto no sistema de referência (a língua) quanto em sua atualização (o ato de falar). Ela serve, como veremos, de via de acesso à Antropologia e dá aporte teórico a outros métodos analíticos e descritivos aplicados às línguas naturais, como a Gramática, a Cinésica (análise dos gestos) e a Paralinguística (análise dos sons não-verbais).

Linguística como definida anteriormente, o estudo das línguas naturais, tem como objeto um conjunto vasto e fluido, mutável, inclusive altamente instável em relação ao seu conteúdo, dado a ascensões e desaparecimentos, atualizações e reaparições, incorporações, localizações, movimentos ativos e positivos; ainda configura-se a língua como um fenômeno que se apresenta de forma complexa, envolvendo diferentes sentidos e aparatos cognitivos do sujeito e técnicas, materiais e formas de manifestação distintas. Ao reconhecer a particularidade do objeto, podemos avaliar a Linguística como um campo de estudo que se ampara em uma gama de instrumentos, a fim de analisar a língua em seus diferentes aspectos. Também se empenha em descrever os fatos linguísticos em função de uma série de áreas do conhecimento, que se interdependem e estudam diferentes aspectos da ciência do signo verbal.

As áreas do conhecimento que fornecem à Linguística seus instrumentos analíticos mais difundidos são a Fonética, a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe, a Semântica, a Lexicologia, a Terminologia, a Estilística, a Pragmática (oralização) e a Filologia (textos e linguagens antigas).

A Fonética estuda a substância do plano da expressão das línguas naturais; ela se aplica a examinar os sons da voz humana, independente do seu papel linguístico. Eminentemente estrutural, à Fonética não cabe a significação e sim as propriedades físicas dos sons que são produzidos em determinada língua e sua categorização. A Fonologia, por sua vez, estuda a forma do plano da expressão; se aplica em estudar não aos sons, mas aos fonemas das línguas humanas. A Fonologia estuda sons relacionados complexamente entre si, formando unidades fonéticas que por sua vez possuem significado latente e são capazes de se agrupar também, aumentando a complexidade do sistema.

Quando temos um conjunto complexo, onde estão presentes elementos secundários e a eles se ligam significações, passamos à Morfologia e à Sintaxe. De fronteiras pouco claras, se aplicam a efetuar o estudo da estrutura interna dos conjuntos superiores (frases, locuções, etc.) e das palavras como unidades básicas (palavras, sufixos, raízes, etc). A Sintaxe está ligada às relações signo-signo, manifestamente a relação fonema-fonema (sufixos, prefixos, raízes) no caso das línguas naturais. A Semântica, dentro da Linguística, seria a ciência responsável pelas “significações das línguas naturais” e dependeria de um estudo do léxico e do estudo das estruturas gramaticais (apoiada na

Morfologia e na Sintaxe). Geralmente, a Semântica está ligada às relações entre signo e objeto, em relação às línguas, podemos considerar o estudo da relação entre as palavras (como conjunto de fonemas) e os objetos por elas representados. A Lexicologia estuda o conjunto formado pelas palavras de uma dada língua, auxiliando a Lexicografia, responsável pela elaboração de dicionários, enciclopédias e outras obras cujo conteúdo oferece usos e sentidos do léxico.

Junto à Lexicologia trabalha a Terminologia, esta última limitada aos conjuntos de palavras técnicas e científicas. A Estilística, como o próprio nome já sugere, estuda os diversos estilos na linguagem, além da prosa e da poesia, as formas mais difundidas, as formas da Estilística podem ser percebidas também nos estudos da Diplomática (análise da estrutura dos documentos oficiais) e, com um pouco mais de critérios, podemos criar uma longa série de categorias textuais. O mesmo se passa com a Pragmática que, de forma geral, pode ser integrada à Semântica e é-lhe como que a continuação, pois estuda os diferentes usos da oralização textual. Ao deter-se nas manifestações orais da linguagem, a Pragmática pode conter categorias diversas em torno de seus critérios de avaliação.

Por fim, a Filologia estuda os textos e linguagens antigos. Esta disciplina se debruça sobre as formas arcaicas das línguas e as línguas antigas, eventualmente extintas ou em vias de extinção. Além destes instrumentos, a Linguística ainda mantém um vínculo estreito com os estudos da Cinésica (análise dos gestos) e da Paralinguística (análise dos sons não-verbais). Seja aliada à Pragmática ou aplicada a formas de comunicação através da língua de forma exclusivamente gestual, a Cinésica está ligada às análises linguísticas por tratar de significações específicas da dimensão física onde se dá o fato linguístico. Já a Paralinguística pode ser considerada um desdobramento da Linguística em função de conjuntos excluídos da língua, de sons que não pertencem à categoria de verbais, mas que nem por isso deixam de conter significado e atuar em diversas linguagens internas às culturas.

CONCLUSÃO

A análise do signo apresenta desenvolvimentos essenciais à teoria estruturalista. Esta se desenvolve a partir do sistema signo-objeto-representação, partindo dos variados sistemas individuais em direção ao seu coletivo, um sistema de sistemas.

A Linguística, como a Antropologia estruturalista de Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss e uma geração de cientistas oriundos de diversas áreas, do final do século XIX à primeira metade do século XX, indica como crucial em seus estudos a questão da linguagem.

A sociedade se confunde com a língua, numa época de nacionalismos à flor da pele. A língua torna-se bandeira, usada por povos oprimidos dentro de fronteiras que não são suas ou bandeirantes que catalogam plantas, animais, rios, montanhas, tribos e paisagens. Para os desbravadores antropólogos logo surgiu a questão da língua como via de acesso à cultura. Implicitamente, reconhece-se a língua como dado cultural, mas de uma natureza intercambiável à luz da sociedade que dela se utiliza e da qual é suporte.

A questão não é simples, envolve a interação da língua com outras formas de manifestação social e toda uma teoria estrutural que envolva a sincronia e a diacronia dos sistemas sociocultural e sócio-linguístico; depende, ainda, de uma análise das estruturas de parentesco e suas relações sócio-linguísticas no seio da sociedade.

A Linguística, a Antropologia, a Psicologia e outras tantas ciências contemporâneas se entrecruzam em um tema bastante fértil e longe de uma abordagem inequívoca e definitiva: a língua materna e a representação (única e original) da realidade que os indivíduos produzem através dela.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marcello C. d'. **Atenção, Signos, Graus de Informação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1973.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: M. Fontes, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo: Ed. Cultrix, 1975.

_____. **A Identidade e a Diferença: raízes históricas das teorias estruturais da narrativa**. São Paulo: EDUSP, 1997.

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VYGOSTKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Momentos Marcados por Palavras

LAURA VELLINHO CORSO
MARILENE DA ROSA MIOLA

“Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra.”

Carlos Drummond de Andrade

“As pessoas imprimem sua passagem pela vida
deixando dentro das palavras seu jeito único de ver o mundo
e de com ele se relacionar.”

Valdemir Miotello (2007, p. 157)

“Quem usa palavras, sobretudo palavras escritas,
deve ter cuidado com elas. Estudá-las bem, conviver com elas, olhá-las
bem na cara, se possível tocá-las, conhecê-las na intimidade.”

Celso Pedro Luft

INTRODUÇÃO

A sala de aula é pautada pela ligação entre professor-aluno. Aqui, a palavra assume as mais diversas significações e sentidos, dependendo do contexto em que é usada. É importante, pois, que o aluno compreenda a força da palavra. Nossa intenção nesse artigo é propor atividades para a sala de aula e mostrar de que forma foram aplicadas no Curso Mediadores de leitura na Bibliodiversidade. Partimos do princípio sugerido por Bakhtin (2006, p. 133), que “a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra” – e que é pela palavra e seus significados que os indivíduos

produzem, reproduzem, reafirmam ou abrem novas possibilidades de compreensão e interpretação dentro da realidade social em que vivem.

Iniciamos trabalhando palavra originada por expressão idiomática, levando em conta a imagem formada por sua tradução literal. Em seguida, nos detemos à exploração do caráter polissêmico da palavra, o qual acaba por resultar na diversidade linguística existente no nosso país.

Em um segundo momento, usamos a palavra agora envolvida em outros suportes, levando para a sala de aula um pouco das novas tecnologias e da modernidade do ensinar e aprender.

DA PALAVRA À EXPRESSÃO IDIOMÁTICA

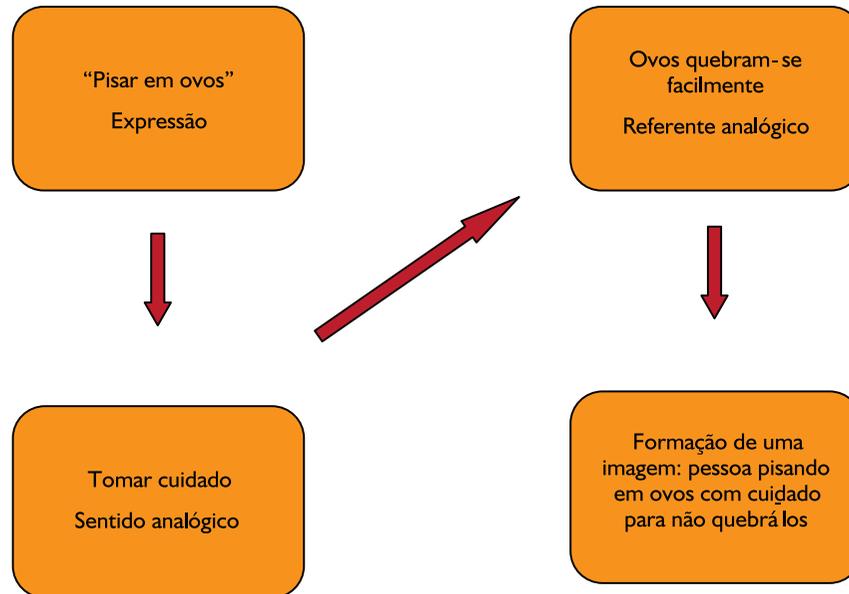
Bakhtin (2006 p. 35) afirma que a comunicação da vida cotidiana é extraordinariamente rica e importante por se encontrar diretamente vinculada aos processos de produção comunicativa. Assim, as palavras estão ao nosso redor para que nos comuniquemos. Luis Fernando Verissimo (1982, p. 10), na crônica *O gigolô das palavras* salienta que “*O importante é comunicar. (e quando possível surpreender, iluminar, divertir, comover...)*”.

É justamente desse princípio que parte Luft (1985, p. 23) na obra *Língua & Liberdade*, quando sugere que os professores devem ter como objetivo “*lidar com a língua, com os poderes de expressão, expandir livremente a criatividade linguística, pois nessa prática o aluno há de aperfeiçoar cada vez mais seu instrumento*”. O autor manifesta, ainda, a ideia de que “*professores de Português seriam mais úteis a seus alunos pesquisando – junto com eles – segredos de expressividade das palavras e frases, agrupamentos pela forma (Morfologia) ou pela significação (Semântica), trocas de palavras em contextos determinados, procurando ‘sentir’ a repercussão no som e no conteúdo, etc. (LUFT, 1985, p. 23).*”

O trabalho com a palavra em sala de aula deve ser lúdico e ilustrativo, o que pode ser facilitado, por exemplo, abordando-se as expressões idiomáticas da língua, as quais, por si só, são um convite à formação de uma imagem.

Usando as expressões idiomáticas acabamos por convidar nossos alunos à formação de “surpreendentes” imagens mentais simbólicas e também a buscarem a razão real de seu significado.

Figura 1: Expressões e significados



Fonte: Revista língua portuguesa, v. 2, n.15, 2007.

Tomando-se como base a obra *O pequeno dicionário ilustrado de expressões idiomáticas*, de Marcelo Zocchio e Everton Ballardín (1999), construímos um texto e convidamos os participantes do curso a trabalharem com as imagens representadas pelas seguintes expressões idiomáticas: *andar na linha*, *procurar pelo em ovo*, *não ter pé nem cabeça*, *ficar com um pé atrás*, *engolir sapo*, *dar uma de João sem braço*, *ser um mala sem alça*, *entrar pelo cano*, *chorar sobre o leite derramado*, *soltar a franga*, *quebrar o pau*, *se sentir um peixe fora d’água*, *meter os pés pelas mãos* e *pagar o pato*.

A história de João e Maria

João era um cara que só *andava na linha*. Amava Maria acima de todas as coisas.

Digamos que a fama de Maria não era boa. O comentário geral era que a namorada não era muito fiel. Apesar de não ter o costume de *procurar pelo em ovo*, resolveu buscar a verdade, se é que havia alguma verdade.

Sempre achou que as histórias *não tinham pé nem cabeça*, mas resolveu seguir Maria. Foi quando, um dia, viu a amada no parque com um fulano qualquer. É claro que já *ficou com um pé atrás*...

Engoliu o primeiro sapo ...

Após um tempo, resolveu dar uma de *João sem braço* e perguntou à amada quem era o *mala sem alça*. E Maria contou que era apenas um amigo.

A tranquilidade do rapaz durou pouco. Semanas depois, João veio a descobrir que Maria era infiel. João *entrou pelo cano!*

Depois de *chorar muito sobre o leite derramado*, resolveu *soltar a franga*, afinal *uma mão lava a outra!*

Desta vez, ele foi em busca de aventuras....Não sem antes *quebrar o pau com Maria*, é claro! No início, se sentiu *um peixe fora d'água*, chegou a *meter os pés pelas mãos*. Entretanto, resolveu que agora era a vez da Maria *pagar o pato!*

FIM

Partindo dessa sugestão de trabalho, um dos grupos apresentou a seguinte proposta:

SUGESTÃO DE PROJETO DE LEITURA COM O LIVRO “FALANDO PELOS COTOVELOS”

Resenha do livro “Falando pelos cotovelos” de Lúcia Pimentel Góes

Rui fica muito encafifado quando a avó lhe diz “não vá esfolar o pé da mesa!”, e logo depois avisa que “vem vindo um pé-de-vento”. A mãe, para complicar, ainda acrescenta: “Vá num pé e volte noutro!”. É muito pé para a cabecinha de Rui. Assim não dá pé! Onde estará a cabeça do alho que a mãe mandou buscar? E a coitada da irmã, que tem que fazer boca de siri? Isso sem falar na cabeça dele que, alguém falou, está nas nuvens. Ai, meu Deus, será que ninguém fala coisa com coisa? E, de confuso, o pequeno passa a assustado, achando que a avó vai espetá-lo e assá-lo na brasa só porque tirou notas baixas. Rui chora, a mãe põe a culpa nos filmes de horror da televisão e explica que ele não pode levar tudo ao

pé da letra. Mas a avó se zanga com ele. “Não tem jeito”, se conforma o menino. “Eles têm que falar comigo como se eu fosse do tempo da onça!”

Durante a leitura:

1. Antecipe aos alunos que o texto trará muitas outras expressões como as do título. Orientá-los para que tentem identificá-las e que anotem as que não entenderam.

2. Peça para observarem como as ilustrações produzidas no livro e que traduzem o sentido literal das expressões e provérbios, mostrando as confusas interpretações que Rui produz a respeito do que a avó e a mãe falam.

Depois da leitura:

1. Faça, junto com os alunos, um levantamento de todas as ocorrências de expressões populares e provérbios que aparecem no texto, e aproveitem para observar quais foram ilustrados. Solicite que expliquem oralmente o que querem dizer. Assim, você terá oportunidade de esclarecer dúvidas.

2. Proponha que, durante a semana, recolham expressões desse tipo, prestando atenção ao que ouvirem na rua, em casa, nos comerciais de tevê etc.

3. Peça que cada aluno escolha uma das expressões pesquisadas e a ilustre como fez Negreiros para as do livro. Promova depois uma exposição dos trabalhos chamada “Ao pé da letra”.

4. Pé de mesa, céu da boca são catacreses, expressões metafóricas que já caíram em domínio público, isto é, já se transformaram em nome popular para o que designam. Fazer com a classe um levantamento de outras (sugestões: asa da xícara, pé da montanha, boca da noite etc.).

5. Desenvolva com a classe o trabalho com os provérbios, pedindo que procurem outros junto aos familiares ou mesmo em livros que os relacionem, como O livro dos provérbios, ditados populares de Ciça Alves Pinto, da Editora SENAC, São Paulo. Esclareça o seu significado, pois nem todos são fáceis de entender.

6. Brincando de encontrar o par

Aproveitando a estrutura binária dos provérbios, escreva-os em tiras de cartolina e recorte-os separando suas duas partes. Depois, embaralhe as tiras e peça que os alunos encontrem o par.

Exemplos:

Em boca fechada nada tem.

Quem tem pressa espeto de pau.

Quem tudo quer não entra mosca.

Em casa de ferreiro come cru.

Postagem disponível no endereço eletrônico <http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/>. Acesso em 13 de maio de 2011.

Mantendo o foco nas expressões idiomáticas, há ainda que se pensar que elas podem variar o significado de região em região. Luis Costa Pereira Junior, em artigo na Revista Língua Portuguesa (2007), sugere:

Quem enfia o “pé na jaca” talvez não ligue tanto para a razão de ser do dito, mas visualiza o misto de farra, distração e exagero que a expressão contém. Se no Nordeste alguém é acusado de “cortar a jaca”, sabe-se de primeira que se trata da metáfora para um adulator descarado.

Pois bem “cortar a jaca”, para as pessoas de outras regiões brasileiras, como a região Sul, por exemplo, não quer dizer nada além de “partir uma fruta”, no caso, “uma jaca”. É justamente sobre isso que nos debruçamos a seguir.

DA PALAVRA À DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

Vigotski (2000, 151) afirma que “o significado das palavras evolui” na medida em que elas vão sendo usadas, de acordo com “a evolução histórica da linguagem”. Acrescenta também que “não é simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera,

mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra” (VYGOTSKY, 2000, p.152).

A ideia de que a língua portuguesa no Brasil apresenta unidade é um mito contestado enfaticamente por Bagno (2007, p.15) o qual considera o fato prejudicial à educação, pois, não reconhecendo a verdadeira diversidade do português falado no país, a escola acaba por “impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.”.

Rodolfo Ilari e Renato Basso (2009, p. 60), destacam que o Brasil compreende quinhentos anos de história linguística:

ao longo de 500 anos de história, a situação linguística do Brasil foi super complexa, pela presença das línguas indígenas (desde sempre), do português dos colonizadores, das línguas faladas pelos escravos africanos (a partir de 1532) e, depois, das línguas européias e asiáticas faladas pelos imigrantes. No processo de implantação do português no continente sul-americano, encontramos praticamente todas as situações de contato linguístico possíveis.

Esses mesmos autores sustentam ainda que é imprescindível considerar alguns processos pelos quais o Brasil passou nos três últimos séculos, dentre eles:

- a) o crescimento demográfico do país, que em 2020, pela estimativa do IBGE, alcançará o número de 219 milhões;
- b) a urbanização, que mostrou no século XX um imenso crescimento; e
- c) a ocupação do interior, a qual também tem se intensificado.

Não há dúvida de que existem marcas desses processos no português que aqui é falado, o que torna o Brasil, conforme denominação de Ilari e Basso (2009, p.61), “um espaço multilíngue e um enorme laboratório linguístico”.

Em seu livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*, Bagno (2007) apresenta o estudo, realizado na periferia de Brasília, de Stella Maris Bortoni Ricardo publicado no artigo “Problemas de comunicação interdialetoal”:

A idéia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista lingüístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura. Um mito, por sinal, de conseqüências danosas, pois na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz também para resolvê-los.

O que a autora salienta é que o nosso português não é um bloco compacto coeso e homogêneo, razão pela qual a escola deve tomar para si a função de trabalhar a diversidade linguística brasileira.

Castilho (2002), diz de forma clara em seu livro *A língua falada no ensino de português* que o aluno traz consigo uma fala familiar própria da região a que pertence e cabe à escola não só valorizar, mas também ampliar o universo lingüístico para que ele compreenda a possibilidade de usar diferentes variedades linguísticas às situações que se apresentarem.

É natural e desejável que as escolas no Rio Grande do Sul façam uso do linguajar típico do Estado para manter viva a tradição e estabelecer relações com outras variedades linguísticas dos demais estados brasileiros e, é claro, com o padrão culto da língua portuguesa.

O texto a seguir, de Kledir Ramil (2003, p. 23) ilustra os diversos “dialetos” do povo brasileiro:

Língua Brasileira

Outro dia encontrei um mandinho, um guri desses que andam pela rua sem carpim, de bragueta aberta, soltando pandorga. Eu vinha de bici, descendo a lomba pra ir na lancheria comprar umas bergamotas...”

Se você não é gaúcho, provavelmente não entendeu nada do que eu estava contando. No Rio Grande do Sul a gente chama *tangerina* de *bergamota* e *carne moída* de *guisado*. *Bidê*, que a maioria usa no banheiro é o nome que nós demos para a mesinha de cabeceira, que em alguns lugares chamam de criado mudo. E por aí vai. A privada nós chamamos de *patente*. Dizem que começou com a chegada dos primeiros vasos sanitários de louça, vindos da Inglaterra, que traziam impresso “Patent” número tal. E pegou.

Ir aos pés no RS é fazer cocô. Eu acho *tri* elegante, poético. “Com licença, vou aos pés e já volto”. Uma amiga carioca foi passear em Porto Alegre e precisou de um médico. A primeira coisa que ele perguntou foi: “*Vais aos pés normalmente, minha filha?*” Ela na mesma hora levantou e começou a fazer flexão.

O Brasil tem dessas coisas, é um país maravilhoso, com o português como língua oficial, mas cheio de dialetos diferentes.

No Rio de Janeiro é “*e aí merrmão! CB, sangue bom! Vai rolá umach paradach*”. Até eu entender que *merrmão* era “meu irmão” levou um tempo. Pra conseguir se comunicar, além de arranhar a garganta com o erre, você precisa aprender a chiar que nem chaleira velha: “*vai rolá umasch paradasch ischperrrtasch*”.

Em São Paulo eles botam um “i” a mais na frente do “n”: “*ôrra meu! Tô por dentro, mas não tô inteindeindo*”. E no *interiorrr* falam um erre todo enrolado: “*a Ferrrnanda marrrcô a porrrteira*”. Dá um nó na língua. A vantagem é que a pronúncia deles no inglês é ótima.

Em *Mins*, quer dizer em Minas, eles engolem letras e falam *Belzonte*, *Nossenhora* e qualquer objeto é chamado de *trem*. Lembrei daquela história do mineirinho na plataforma da estação. Quando ouviu um apito, falou apontando as malas: “*Muié, pega os trem que o bicho tá vindo*”.

No nordeste é tudo *meu rei, bichinho, ó xente*. Pai é *painho*, mãe é *mainha*, vó é *vóinha*. E pra você conseguir falar com o acento típico da região, é só cantar sempre a primeira sílaba de qualquer palavra numa nota mais aguda que as seguintes. As falas são sempre em escala descendente, ao contrário do sotaque gaúcho.

Mas o lugar mais curioso de todos é Florianópolis. Um paraíso sobre a terra, abençoado por Nossa Senhora do Desterro. Os nativos tradicionais, conhecidos como manezinhos da Ilha têm o linguajar mais simpático da nossa língua brasileira. Chamam *lagartixa* de *crocodilinho de parede*. Helicóptero é *avião de rosca* (que deve ser lido *rôchca*). Carne moída é *boi ralado*. Se você quiser um pastel de carne precisa pedir um *envelope de boi ralado*. Telefone

público, o popular *orelhão*, é conhecido como *poste de prosa* e a ficha de telefone é *pastilha de prosa*. Ovo eles chamam de *semente de galinha* e motel é *lugar de instantinho*. E tem mais...”*BRIÓI*” é como chamam a BR-101.

Em Porto Alegre, uma empresa tentou lançar um serviço de entrega a domicílio de comida chinesa, o *Tele China*. Só que um dos significados de *china* no RS é prostituta. Claro que não deu certo. Imagina a confusão, um cara liga às 2 da manhã a fim de uma loira e recebe como sugestão de Frango Xadrez com Rolinho Primavera. Banana Caramelada!

Tudo isso é muito engraçado, mas, às vezes, dá problema sério. A primeira vez que minha mãe foi ao Rio de Janeiro entrou numa padaria e pediu: “*Me dá um cacete!!!*”. *Cacete* pra nós é pão francês. O padeiro caiu na risada, chamou-a num canto e tentou contornar a situação. Ela, ingenuamente, emendou: “*Mas o senhor não tem pelo menos um cacetinho?*”.

N. do T. mandinho é garoto, carpim é meia, bragueta é braguilha, pandorga é pipa, bici é bicicleta, lomba é ladeira, lancheria é lanchonete.

BAGNO (2007, p. 18) sugere que “é preciso que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística do nosso país”.

Se o professor for além da região a que pertence demonstrará que, mesmo dentro do nosso Estado, há variações de usos na fala para estabelecer comunicação cotidiana. Para isso, usamos no Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade o fragmento de uma fala tipicamente porto-alegrense, a seguir, com o intuito de estimular os alunos a criarem ou mesmo relatarem suas vivências pessoais.

Tenho uma amiga baiana, a Gabriela. Na primeira vez que ela veio me visitar, rimos muito com esta conversa:

Querendo saber onde morava a Ana, uma amiga em comum, Gabriela perguntou:

- Onde mora a Ana?

- Sabes a rótula da Plínio?

Gabriela, um tanto confusa, respondeu:

- Ué, quem é o Plínio? O que tem o joelho dele?

- Joelho???? Plínio???? pensei, atônita.

Depois de alguns instantes, percebendo a confusão, esclareci:

- Não! É a rótula da Rua Plínio Brasil Milano, uma rua aqui de Porto...

Bom, confesso que levei um pouco de tempo tentando explicar a ela o nosso *gauchês*. No fim, ela entendeu que nós temos mania de encurtar o nome das ruas e que rótula era o mesmo que “rotatória”.

Para terminar a confusão ela ainda me disse:

- Vocês, gaúchos, têm um jeito diferente de ser e de falar!

Laura Vellinho Corso

Como resposta, os alunos postaram em seus blogs textos como os que seguem.

Encontro da variante gaúcha com a nordestina:

Pingado

Carla e eu fizemos uma viagem ao nordeste brasileiro. A certa altura o ônibus parou em um restaurante para um lanche. Descemos cansadas e famintas e logo procuramos algo para comer e beber. Estávamos olhando o cardápio quando um garçom perguntou para Marta:

- Queres um “pingado”?

Carla me olhou, olhou para o garçom e não perdeu tempo... fazendo uma expressão indignada respondeu:

- Tenho cara de quem bebe a esta hora do dia?

O garçom não sabia o que responder, vi que ele ficou sem jeito e, percebendo que minha amiga não estava entendendo, mostrou o recipiente com café e leite, e perguntou se era isso que ela queria.

Carla deu um sorriso e disse que sim. Pegamos o “pingado” e fomos para uma mesa e rimos muito...

Nós entendemos que “pingado” era alguma coisa que se referia a “pinga” ou algo relacionado à bebida alcoólica.

Postagem disponível no endereço eletrônico <http://mediadoreswr.blogspot.com/search?updated-max=2010-11-28T04%3A19%3A00-08%3A00&max-results=7>. Acesso em 13 de maio de 2011.

Encontro da variante gaúcha com a carioca:

Café da manhã no Rio de Janeiro

O fato que aqui relato como exemplo de regionalismo aconteceu em 1983, comigo mesma, na cidade do Rio de Janeiro.

Quando iniciei o magistério em 1980, enquanto turma, tínhamos um sonho: conhecer o Rio de Janeiro. Durante os três anos do magistério realizamos promoções diversas, recolhemos mensalidade e tudo mais que fosse necessário para angariar fundos para custear a viagem, uma vez que éramos de famílias modestas e nossos pais não arcaíam com tal despesa. Passados três anos, tínhamos dinheiro suficiente para quinze dias de viagem. São Paulo, Belo Horizonte, Petrópolis, Rio de Janeiro... sonho!!!

Então, foi no Rio que o fato aconteceu. Logo ao chegarmos, de ônibus – aproximadamente quatro horas da manhã – resolvemos tomar com café antes de irmos a Lapa, pois ficaríamos hospedados numa casa de estudantes. Pois bem, sem muito dinheiro e sendo o primeiro dia, resolvi consultar o cardápio e os preços para só depois fazer meu pedido. Fiquei feliz: torrada a preço de banana! Estava satisfeita e mostrei a outra colega o quanto a torrada estava barata. Óbvio que se espalhou e várias amigas fizeram o mesmo pedido: uma torrada e uma taça de café.

Foi ao receber o pedido que a surpresa e a decepção abateram-nos. O garçom coloca a nossa frente uma fatia de pão de sanduíche torrada e uma bolinha de manteiga. Chamamos o garçom novamente para reclamar: pratos trocados! Não havíamos pedido pão torrado e sim torrada!!! Ao que ele respondeu que isso era torrada. Esclarecemos: pão, queijo, presunto... e ele responde que isso era mixto quente!!!

Então descobrimos que a nossa torrada para o carioca é mixto quente e nosso sanduíche é mixto frio!!! Em suma: pagamos caro e ficamos com fome. O pior, fui crucificada e por um bom tempo minhas colegas “pegavam no meu pé” com a história da torrada. Rendeu até charge no jornal da cidade quando voltamos.

Assim é o nosso Brasil: uma só língua e vários dialetos!

Postagem disponível no endereço eletrônico <http://mediadoreswr.blogspot.com/search?updated-max=2010-11-28T04%3A19%3A00-08%3A00&max-results=7>. Acesso em 13 de maio de 2011.

Encontro da variante gaúcha com a catarinense:

Esta história é baseada em fatos reais.

Na praia, no litoral catarinense, em certa ocasião estávamos caminhando, quando nos deparamos com uma placa que nos provocou grandes gargalhas. AQUI LAVAÇÃO - Eu e minha irmã comentamos que haviam escrito errado, já que para nós, gaúchos, lugar onde se lavam carros é chamado lavagem.

Imediatamente, os rapazes que estavam na Lavação, nos olharam, começaram a rir e disseram:

- Vocês são gaúchas! O que para vocês é lavagem, para nós é lavação. Aqui “lavagem” é comida de porcos.

Nós nos olhamos, nos calamos e fomos às compras. Muitas vezes, ainda nos recordamos desse fato e pensamos na questão dos regionalismos.

Postagem disponível no endereço eletrônico <http://momentosdeleituracompemlopescharmosas.blogspot.com/>. Acesso em 13 de maio de 2011.

Varição gaúcha demonstrando influencia linguística alemã:

Dizem que isto aconteceu em Agudo:

Certo dia um senhor foi ao mercado comprar farinha. Quando já estava com o carrinho cheio, encontrou um amigo que também estava fazendo compras. Este o cumprimentou dizendo:

- Bom dia! Tudo “pom”?

E o outro responde:

- “Non”! Metade é pras cucas...

Outra história:

Certo dia um senhor saiu de sua cidade e veio a Agudo fazer uma visita para uma família no interior.

Logo na chegada a dona da casa falou:

- O senhor aceita um prato de “sopa doce”?

Ele responde:

- Não, obrigado, já almocei...

A senhora, então, começa a colocar pratos na mesa. Vendo o que estava sendo servido, o visitante, surpreso, declara:

- Ah! Mas a senhora estava oferecendo pêssego em calda... isso eu aceito!

Outros termos curiosos usados na nossa região:

“Caiu os butiá do bolso” - surpresa, decepção;

“Emborsá” (colocar no bolso) - pegar o não lhe pertence; furtar.

E aí “véio”! - Expressão utilizada com amigos mais íntimos.

“Bispa” só uma coisa! - chamar a pessoa para prestar atenção.

DA PALAVRA AO SUPORTE TECNOLÓGICO

Bakhtin (2006, p.36) afirma que:

é impossível exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Nem sequer existe um substituto verbalmente adequado para o mais simples gesto humano. Todavia, embora nenhum desses signos seja substituível por palavras, cada um deles ao mesmo tempo se apóia nas palavras, e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical.

Baseando-nos na afirmação do autor, sugerimos levar para a sala de aula, através dos suportes eletrônicos, a união da palavra com as linguagens visual e sonora.

O professor não pode desconhecer o avanço dos suportes tecnológicos e das redes sociais na atualidade. Não se trata, absolutamente, de ignorar as práticas consagradas da educação tradicional, mas sim, agregar novas práticas educativas, facilitando a relação professor-aluno e enriquecendo o ensino e a aprendizagem. É preciso, portanto, trazer para a sala de aula ferramentas inovadoras para estimular o interesse e a criatividade dos alunos.

a geração que nasceu junto com os computadores mostra que tem uma percepção visual muito mais aguçada do que seus pais e avós, que faziam do livro, jornais e rádio suas principais fontes de informação e construção do conhecimento. Bombardeados pela programação televisiva, *outdoors*, jogos eletrônicos e multimídia, crianças e jovens têm, naturalmente, atração por ilustrações, fotografias e qualquer representação não verbal que incite sua imaginação.

A leitura de imagens possibilita ao aluno refletir e, principalmente, remeter-se a outras informações, e isso, por sua vez, leva-o do texto não-verbal a outras idéias anteriormente adquiridas. (Disponível em <http://www.educacional.com.br/revista/0204/pdf/20-saladeaula.pdf>)

Amaral (2010) afirma que “a tecnologia da informática deverá ser instrumento para desenvolver competências nos alunos, de forma que os conteúdos trabalhados na escola sejam significativos socialmente e provoquem mudanças individuais e coletivas” (Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br>; acesso em 10/09/2011).

A hipermídia, segundo Santaella (2007), é inicialmente um conjunto de meios que permite acesso simultâneo a textos, imagens, vídeos, sons, desenhos, gráficos e fotos de modo interativo e não linear, além da possibilidade de fazer *links* entre elementos de mídia e controlar a própria navegação.

Com base nas definições acima citadas, foram sugeridas no Curso de Extensão Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade atividades que reúnem imagens, som,

movimento e texto na construção de trabalho colaborativo (blogs, fóruns, projetos), o qual é uma das principais consequências da chamada revolução tecnológica. A intenção primeira é traçar novas possibilidades de aprimoramento da prática pedagógica, tornando-a mais atrativa, de maneira que o aluno possa construir conhecimento de forma colaborativa e participativa.

Naturalmente, buscamos unir a tecnologia ao ensino de leitura e literatura. Associamos texto e tecnologia com o intuito de afetar as emoções do leitor, seguindo o que tão bem expressa Olinto (2007, p. 142) ao enfatizar que:

[...] assim, a leitura deixa de ser uma mera atividade mental e transforma-se em imaginação mobilizadora de sensibilidades e emoções: de ódio e amor, medo e coragem, tédio e entusiasmo. O leitor, nesse processo não permanece indiferente, mas é tocado, afetado, se engaja, reagindo à leitura, tanto na esfera das ideias quanto no terreno dos sentimentos e dos afetos.

Propusemos, como uma das atividades do curso, que os alunos expressassem com palavras o resultado da união entre as linguagens visual, auditiva e verbal – Composição musical de Heitor Villa-Lobos *Bachianas Brasileiras nº 2*; imagens do vídeo **O Trenzinho do Caipira** encontrado no endereço <http://www.youtube.com/watch?v=1F59ZyO3rLs> - acesso em 11/05/2011; e, finalmente, o poema de Ferreira Gullar, interpretado por Adriana Calcanhotto. Essa união trouxe para os fóruns de discussão uma experiência de leitura em que os alunos confrontaram sentimentos de seu cotidiano e de suas experiências pessoais, manifestadas pela palavra:

Após ouvir a música e assistir o vídeo “O Trenzinho do Caipira - Villa-Lobos”, percebi que o som, o movimento e a música interagiram entre si, formando uma corrente de sintonia, onde através dela podemos expressar diversas formas de linguagens, principalmente a não verbal.

Muitas vezes somos estimulados à criticidade se tivermos meios para despertá-la. Por isso acredito que o som, o movimento e a música devem ser explorados na sala de aula, para serem importantes aliados na aprendizagem, despertando interesse, imaginação, criticidade, desenvolvendo o raciocínio, para despertar no aluno tudo aquilo que nunca foi trabalhado e que certamente se for trabalhado terá grande sucesso e desempenho. (Postagem disponível no endereço eletrônico <http://moodleinstitucional.ufrgs.br/mod/forum/view.php?f=9181>. Acesso em 11/05/2011)

No momento em que iniciou a música, (...) foi mexendo com meus sentimentos e emoções. O trenzinho do caipira transmite som, imagem que faz despertar alegria, arte, movimento que nos deixa curiosos, emocionados, e até mesmo felizes por poder compartilhar de todos esses contatos de sentidos que juntando tudo, vemos o quanto é importante trabalharmos a música com nossos alunos. A música é, naturalmente, associada à dança e é elemento inserido no contexto da escola. Portanto, a criança cria ela mesma a dança e o movimento. A dança criativa parte através da brincadeira, pois a criança usa seu próprio corpo e faz seu próprio ritmo. (...) Quero poder passar essa mesma emoção que estou sentindo para meus alunos, ou melhor ainda, que todos os professores que trabalham com essa disciplina consigam que os alunos amem as aulas de música que com certeza terão prazer em trabalhar em todas as áreas do conhecimento. Adorei ouvir as músicas!!! (Postagem disponível no endereço eletrônico <http://moodleinstitucional.ufrgs.br/mod/forum/view.php?f=9181>. Acesso em 11/05/2011).

Dolto (2002, p. XV), no prólogo do livro *Tudo é linguagem*, diz que “o ser humano é acima de tudo um ser de linguagem (...) para estabelecer comunicação”. Acrescentamos que é, muitas vezes, através do corpo que a criança estabelece comunicação e se faz entender de maneira mais expressiva. Por isso nos chama atenção a fala do curso ao fazer uma tomada da música como expressão de sentimentos e de aprendizagem em sala de aula. Também Martins (1983) diz que ao folharmos as páginas de um livro, podemos não só lê-lo, mas ouvi-lo e, para a maioria das crianças, é essa a aprendizagem e prática leitora que conta. Assim, leitura, através dos sentidos, é revelador prazer singular.

É significativa e não menos emocionada a percepção da abaixo, ao produzir questionamentos possíveis de serem trabalhadas no contexto escolar:

Com a junção de som, imagem, movimento e letra da música, podemos viajar juntos com o trenzinho para o lugar que imaginarmos, conhecer diversos lugares. O professor deve ser como um maquinista de trem, atento, aproveitar cada momento e embarcar numa viagem levando os alunos a um mundo novo, repleto de novidades diversificadas, transformando cada momento, em único, transformador e inesquecível. Ao assistir o vídeo e ouvir a música despertou grande curiosidade em saber o que o trem estaria levando em seus vagões? Aonde seria sua parada? Mas certamente ao passar pelo campo, pelas plantações, por toda natureza, transmitiu tranquilidade, calma, emitindo um som harmonioso, diferente daquele que emitiu ao partir e ao chegar na estação, que foi de muito suspense, insegurança, por não saber o que encontraria

no caminho. (Postagem disponível no endereço eletrônico <http://moodleinstitucional.ufrgs.br/mod/forum/view.php?f=9181>. Acesso em 11/05/2011)

Percebemos um verdadeiro diálogo de cada um consigo mesmo e em interação com os demais participantes. Através de suas representações escritas, abrem possibilidades de linguagens e provocação do universo imaginário, aqui como aluno do nosso curso e na prática educativa como mediador de leituras:

A tríade música/som/movimento é de uma inocência espetacular. Apesar de todos os envolvidos terem sido adultos, é incrível a sensação de ingenuidade, leveza e espontaneidade nessa tríade. Percebo o trem como um amigo, que leva a criança a sonhar, a ter liberdade, a descobrir o mundo lá fora e que depois dessa aventura, conduz o menino de volta para casa, prometendo mais "poesia" no dia seguinte. O movimento descreve bem a letra; a música (som) praticamente "imita" o som do trem. Essa produção está fantástica! Dá vontade de embarcar nessa viagem. (Disponível em <http://moodleinstitucional.ufrgs.br/mod/forum/view.php?f=9181>. Acesso em 11/05/2011)

Esta canção suave e encantadora, com tão bela e maravilhosa ilustração, me fez voltar ao passado, quando ainda criança, ingênua e cheia de sonhos que durante as férias grandes viajava de trem a Porto Alegre, ficava vislumbrando a correria das árvores e vales, observando tão grande era quantidade de terras, campos e lavouras, adorava quando o trem fazia uma curva, eu podia observar os demais vagões à frente, não queria chegar nunca, eram seis horas de viagem que eu amava muito, e estão em minhas lembranças... (...) pessoas estranhas que se tornavam familiares, crianças alegres e sorridentes, momentos raros, inesquecíveis, que neste momento me emociona, pois tinha comigo alguém muito especial que hoje já não tenho, minha amada mãe. (Disponível em <http://moodleinstitucional.ufrgs.br/mod/forum/view.php?f=9181>. Acesso em 11/05/2011)

Freire (2003, p.12), no seu livro *A importância do ato de ler*, ilustra muito bem a recepção da aluna acima mencionada como sendo "retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que eu me movia – e até onde não sou traído pela memória –, me é absolutamente significativa".

Pensamos em possibilitar conexões de leituras diversificadas da palavra, que transcende o texto e os meios digitais, através do uso de outras linguagens como propulsoras de um despertar criativo, num processo constante de construção colaborativa, levando o aluno a formatar suas próprias identificações e sentidos, vislumbrando nova realidade.

CONCLUSÃO

Apresentamos possibilidades de reflexão de formas de leitura partindo sempre da palavra seja ela dita ou sugerida. Será sempre a partir dela e através dela que o homem consegue compreender, perceber e sentir. Nada mais desejável, então, que a palavra seja adequadamente abordada na escola.

Buscando fazer com que o aluno se identifique, compreenda e construa sentido no contexto em que vive, sugerimos possibilidades de usos possíveis da palavra associada a suportes tecnológicos.

Segundo Estabel e Moro (2010, p.17) “é a partir de 1995 que surge um novo sistema com integração de diferentes veículos de comunicação e potencial interativo, que passou a se chamar sistema multimídia.” Já que a sociedade tem se adaptado rapidamente aos meios midiáticos, a escola precisa repensar uma prática pedagógica mais atraente. É preciso que as instituições de ensino conectem seu público à nova realidade digital e imediata. Assim, é necessário que se trabalhe a leitura associada ao mundo tecnológico.

É inquestionável o poder do professor atento ao uso da palavra no sentido de instrumentalizar o aluno para o despertar do senso imaginativo e crítico. Ao mesmo tempo, esse mediador deve ser capaz de desenvolver um trabalho adequado procurando aproximar o ambiente escolar dos novos suportes tecnológicos.

O mediador precisa ter presente seu papel de estimular os alunos ao uso da internet e das redes sociais, de modo a ajudá-los na construção de cidadãos participativos inseridos socialmente. Não há como negar as mudanças de paradigmas no ensino moderno em que os protagonistas (mediadores e alunos) devem assumir novas posições diante da velocidade das transformações sociais e tecnológicas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marta T. do. Hipermídia em educação: um novo paradigma na construção do conhecimento? **Revista Espaço Acadêmico**, n.37, jun/2004. Disponível no site <http://www.espacoacademico.com.br> Acesso em: 10 set. 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC: 2006.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **A Língua Falada no Ensino de Português**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2002. 159p.
- DOLTO, Françoise. **Tudo é Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ESTABEL, Lizandra B.; MORO, Eliane L. da S. **O Processo da Leitura na Família, na Escola e na Biblioteca Através das Tecnologias da Informação e de Comunicação e a Inclusão Social das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. Disponível em: http://www.niee2.ufrgs.br/~teleduc/cursos/diretorio/leituras_17_2//leitura_tics_pnees.pdf?1253734331. Acesso em: 20 set. 2010
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. 45. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O Português da Gente: a língua que estudamos e a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- MARTINS, Maria H. O que é leitura (Artigo). Letras & Livros. **Correio do Povo**, Porto Alegre, v.2, n.72, 22 jan 1983, p.14.
- OLINTO, Heidrun K.. Afetos/Efeitos na comunicação (literária). In: ZYNGER, Sonia; VIANA, Vander; JANDRE, Juliana (Eds.). **Textos & Leituras: Estudos Empíricos de Língua e de Literatura**. Rio de Janeiro: Publit, 2007. p.125-147.
- RAMIL, Kledir. **Tipo Assim**. Porto alegre: RBS Publicações 2003.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- VERISSIMO, Luis Fernando. **O Gigolô das Palavras**. Porto Alegre: L&PM, 1982.
- YGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo, M. Fontes, 2000.
- ZOCHIO, Marcelo; BALARDIM, Everton. **Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas**. São Paulo: Salesiana, 1999.

A Importância da Intertextualidade e dos Gêneros Literários para a Mediação da Leitura

BERNADETE MENEGHETTI PASE
MARIA CLARA AVENDANO VALENTE DA CRUZ

INTRODUÇÃO

Todo o professor tem como objetivo maior tornar seu aluno um leitor. Fazer dele um apreciador da arte da palavra escrita. Para isso, faz-se necessário trazer para o universo desse educando a literatura, pois é através dela que eles conseguem visitar mundos distintos ao seu, sonhar, pensar em novas possibilidades para sua vida, transformar-se.

A importância da escolha do texto a ser trabalhado, lido é fundamental para o desenvolvimento integral desse educando. Ele deve ser analisado tanto no aspecto da formação intelectual, cultural, social e emocional, como também no de fazer-lhe tornar-se um cidadão que pensa e age no meio em que vive, respeitando o ser humano que divide esse espaço com todas as diferenças e divergências existentes. Por isso, é de grande responsabilidade o papel daquele que seleciona o texto, pois além de tudo precisa pensar de forma a desenvolver-lhe o gosto pela leitura.

Muitas são as possibilidades, pois tanto a literatura brasileira como a estrangeira oferecem um mundo de escolhas, de possibilidades de acordo com a faixa etária e o interesse desse aluno. Portanto, cabe aos mediadores de leitura fazerem com que o texto a ser lido proporcione momentos de prazer, de reflexão, de análise interpretativa e compreensiva como também de criticidade.

Em qualquer etapa da vida, a leitura precisa ser associada ao prazer, independente da temática, do objetivo ou até da necessidade de quem está lendo. Ela precisa despertar, através dessa sensação, uma vontade de romper paradigmas, de ser o senhor de sua

história, de percebê-la como instrumento de poder sim, mas em busca de uma humanização.

A escolha dessa leitura deve apresentar diversidade de gêneros para assim fazer com que o leitor interaja em mundos estéticos distintos, em diferentes linguagens para poder, assim, realizar as suas escolhas, formar a sua personalidade literária. Cada gênero apresenta um papel importante na trajetória desse ser, pois desenvolve áreas do conhecimento distintas capazes de não só torná-lo um amante da leitura como também um produtor de outros textos.

Apresentar-lhes a intertextualidade é fazê-los perceber as relações existentes entre as diferentes ou iguais formas de linguagem. Essa ligação entre os textos faz-se necessária para a existência de uma adequada compreensão tanto da ideia transmitida, da visão de mundo como para a percepção de uma nova interpretação para algo que já havia sido criado.

Vincular a escolha de textos literários e intertextualidade é proporcionar ao leitor a oportunidade de conhecer a sua história a partir de outras já existentes, de entender a evolução do pensamento e da alma humana, é oportunizar o aprendizado através de uma análise crítica, construtiva e transformadora.

As escolhas feitas, como mediadores de leitura, com certeza, fazem a diferença para a construção de um leitor competente, cidadão, sujeito de sua própria história que vê no diálogo com seu interlocutor uma forma de lutar contra uma passividade que oprimi, que destrói. Cabe, sim, àqueles que acreditam na leitura proporcionar, levar esses textos a todos que desejam descobrir e redescobrir um mundo tanto de magia como de realidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gêneros Literários

A necessidade de expressar-se é inerente ao homem, com isso, desde os primórdios, primeiramente pela expressão oral e mais tarde pela escrita foi possível transmitir seus feitos, suas histórias, ideias de forma criativa, imaginativa, sensível. Por

fim, ao materializar essa expressão, através da palavra, foi criado o que nomeamos de literatura. Esta além de perpetuar saberes, culturas, existências, sentimentos, religiões, transmite e perpetua de geração em geração toda uma gama de informações, interlocuções a que chamamos de obras literárias.

Como admirador dessa obra, o ser humano sentiu a necessidade de classificar os textos literários ou não literários conforme a sua estética. Os filósofos Platão e Aristóteles, na Grécia Antiga, fizeram as primeiras tentativas de organizar as obras literárias por gêneros. Já no Renascimento, definiu-se a existência de três: o lírico, o épico e o dramático. No decorrer do tempo, outros foram sendo definidos: o narrativo, o teatral, o satírico e o humorístico.

A classificação dessas obras em gênero faz-se pela análise dos elementos que a estruturam como composição e pela forma escolhida de acordo com a abordagem dada pelo autor em relação a sua criatividade e ao mundo que o cerca. Essa abordagem em relação ao enquadramento das obras é questionada por muitos autores por considerarem muito tênue as fronteiras entre os gêneros. Outros a consideram ultrapassada e inútil para o contexto literário. Por isso, em termos didáticos, é importante perceber essa classificação como um recurso para que o educando compreenda melhor o texto literário, mas sem que haja também, por parte do professor, a informação de novas expressões artísticas bem como a existência de textos mistos.

O **gênero épico** também conhecido como narrativo é visto como a expressão mais antiga. Por ter como característica base o relato, surgiu da necessidade do homem contar suas experiências em diferentes contextos hostis, de guerra e de desbravamentos. Inicialmente, de forma oral no próprio ambiente em que ocorrera a ação e para os que com ele conviviam. É claro que para agradar essa plateia era acrescida sua criatividade, complementando seus feitos com dados ficcionais, tornando sua narrativa muito mais atrativa. Com a chegada da escrita, surge a concretização desses dados, a documentação dessas histórias que ultrapassaram seu momentos históricos.

É importante ressaltar que, mesmo o autor partindo de personagens e tramas fictícias, a objetividade ao narrar é importante para esse tipo de texto. Apesar dos acontecimentos não serem reais, o cuidado com a verossimilhança dos fatos é primordial. O autor tem que fazer com que seu leitor acredite no que está lendo, apesar de não ter ocorrido.

Para o melhor entendimento desse gênero, é fundamental que se identifique e compreenda os elementos básicos desse texto que são observados desde a sua origem. O narrador é, portanto, quem relata a história a seu interlocutor. Ele pode comunicar fatos por ele vividos e, dessa forma, ser considerado um narrador em primeira pessoa (personagem). Todavia, pode ser narrador de fatos vividos por outros indivíduos (em terceira pessoa).

As ações, os fatos contados por esse narrador são denominados de enredo. Essa trama real ou ficcional deve ser apresentada de uma forma clara, coerente, organizada e lógica. As intrigas podem ser colocadas de uma forma mais complexa ou não, de acordo com as relações, conexões que apresentam. É importante aqui que seja criado um suspense para intensificar a emoção do ouvinte ou leitor. O eixo desse enredo é o conflito que será apresentado, desenvolvido, atingindo, por conseguinte, um clímax e, assim, chegar ao desfecho.

Temos também os personagens, reais ou ficcionais, que vivem, agem as ações narradas, dialogando entre si como também com seu leitor. Dependendo do seu papel na trama, temos o protagonista, personagem principal; o antagonista, que vai se opor a esse protagonista e os secundários que vão agir em torno dos demais.

O tempo é um elemento importante para a narrativa. Embora a maioria das obras sejam narradas por fatos ocorridos no passado, podemos encontrar outros que fogem dessa cronologia, fazendo o jogo presente e passado. Esse tempo pode ser classificado de cronológico – relacionado ao relógio e ao calendário – e o psicológico – quando não respeita a ordenação cronológica do fato, porque esse ocorre somente na mente do personagem. Dependendo do papel atribuído ao tempo dentro da trama, ele pode tornar-se, de forma significativa, um personagem.

O espaço é onde ocorre essa narrativa. É o meio em que os personagens agem, vivem os fatos contados. Assim como o tempo, esse espaço pode, muitas vezes, ser personagem da história, uma vez que interfere, age na vida dos demais personagens. Dependendo do objetivo do autor em relação à sua narrativa, o tempo pode apresentar-se de forma detalhada ou apenas citada para situá-lo.

Não se pode citar gênero épico sem comentar suas obras memoráveis – a *Ilíada*, a *Odisseia*, atribuídas a Homero (gregas); *Eneida*, de Virgílio (romana) e *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões (portuguesa). Essas epopeias são marcos dentro da literatura clássica universal.

São obras atemporais que fazem com que leitores de diferentes culturas conheçam realidades distintas, possibilitando também novas visões de mundo. No Brasil, entre os vários poemas épicos produzidos – a maioria deles conforme o modelo oferecido por Camões – destacam-se *Caramuru*, de Santa Rita durão, e *O Uruguai*, de Basílio da Gama.

Modernamente, as modalidades do **gênero narrativo**, onde pode ser percebida a influência do gênero épico, circundam a vida de diferentes leitores, de acordo com a faixa etária, interesse, temática. O romance, a novela, o conto, a fábula e a crônica são mais utilizados pelos escritores atualmente. Embora pertencentes ao mesmo gênero, distinguem-se na forma como esses são abordados.

O romance é um texto mais complexo, devido à intensidade das inter-relações entre os elementos e da elaboração das tramas que o compõem. Ele tenta retratar a vida em sua totalidade, buscando colocar nessa trama uma variedade de situações existentes no mundo real. O poeta **Baudelaire** (1860), faz a seguinte afirmação sobre essa modalidade que demonstra a representatividade que o romance adquiriu:

Os romances têm um maravilhoso privilégio de maleabilidade. Adaptam-se a todas as naturezas, abrangem todos os assuntos. [...] O romance é um gênero bastardo cujo domínio, em verdade, não tem limites.

O romance apresenta-se desde o seu nascimento, e mais particularmente no século XX, como um verdadeiro retrato do cotidiano, por exemplo, *Os ratos*, de Dyonélio Machado, onde se percebe que o eixo narrativo está centrado na vida ordinária do personagem principal: Nazazeno. Na obra citada do romancista gaúcho, toda a trama gira em função da dívida para com o leiteiro, que o protagonista precisa pagar em vinte quatro horas.

A novela é um texto narrativo que apresenta na Teoria Literária duas definições. Uma relacionada ao romance, pois apresenta as mesmas características, embora de uma forma reduzida. A ação é passada de forma rápida e isenta de análise, de reflexão, passando pelo clímax e chegando ao desfecho rapidamente. A outra apresenta uma relação de acontecimentos, fatos sequenciais que não são abordados profundamente, devido ao grande número de situações conflitantes para, assim, chegar logo ao desfecho. Em relação ao conto, a novela apresenta um texto em que os personagens, principalmente o protagonista, apresentam uma maior complexidade em relação à trama, havendo também um maior enfoque ao tempo e ao espaço.

A novela apresenta um número pouco significativo de acontecimentos em relação ao romance. O personagem principal afirma-se existencialmente em apenas uma ou algumas situações. Entre os exemplos clássicos de novela figuram *O alienista*, de Machado de Assis, *O pêndulo do relógio* e *Valsa para Bruno Stein*, de Charles Kiefer. As duas últimas obras trazem um vigoroso teor realista – um inventário da expulsão do homem do campo devido à mecanização da lavoura e à introdução da cultura da soja no sul do Brasil.

Já o conto, é um texto narrativo que em relação ao romance e à novela apresenta uma extensão menor. O autor utiliza-se de poucos personagens que vivenciando uma trama intensa e nervosa em uma perspectiva de espaço e tempo limitados. Nesta modalidade, o autor tem uma preocupação significativa em relação à verossimilhança, dando ao texto temas que retratam situações reais, vivenciadas por muitos leitores.

É importante ressaltar que essa tipologia textual apresenta uma posição privilegiada, atualmente, uma vez que é bem significativo o número de produções realizadas bem como a qualidade que esses textos apresentam. É extensa a representatividade de contistas brasileiros, mas podem-se ressaltar nomes como Dalton Trevisan, Moacyr Scliar, Luís Fernando Veríssimo, Lígia Fagundes Telles e Rubem Fonseca. Contudo, não se pode esquecer Machado de Assis com os seus *Conto de Escola*, *A Cartomante* e *Missa do Galo* entre outros que concentraram em alguns instantes decisivos a rapidez da ação, a concentração do tempo e espaço e a exclusão de todo e qualquer incidente lateral.

A crônica, apesar de estar enquadrada no texto narrativo, é vista por muitos como um texto híbrido, misto. Mesmo apresentando uma estrutura de personagem, enredo, tempo e espaço, tem como foco principal o diálogo do autor com o seu interlocutor sobre um fato do cotidiano. A ênfase aqui é dada ao pensamento do autor, sua visão de mundo com o intuito de transmitir um sentimento, uma perplexidade.

É de Fernando Sabino uma das melhores definições para a crônica ao falar que ela “busca o pitoresco ou o irrisório no cotidiano de cada um”. Na escolha que Sabino fez pelo gênero da crônica o autor diz:

Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano. Visava ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador.

(Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NTE2Njky/>)

No **gênero lírico**, temos o sentimento, a emoção não apresentada por um narrador e, sim, por um eu-lírico – através da palavra. Nele, o sujeito poético utilizando-se de versos – unidades rítmicas e melódicas do poema – e apropriando-se das repetições de palavras e sons, do ritmo, da rima, da musicalidade e, fundamentalmente, da linguagem figurada atinge o seu objetivo: transmitir o mundo subjetivo.

Desde a Antiguidade até a Idade Média, as poesias líricas eram cantadas, tendo como acompanhamento a lira – instrumento musical de cordas. Devido a isso, o gênero recebeu essa denominação, demonstrando, ainda, as suas raízes quanto à oralidade e aos elementos básicos dessa linguagem.

No transcorrer da história, certas maneiras de dispor os versos e as estrofes acabaram por se universalizar e constituindo-se em formas fixas de grande aceitação e prestígio. A mais conhecida e estimada delas é o **soneto**, cuja invenção deu-se na Itália do século XIII e foi consolidada, em XIV, por Francesco Petrarca (1304 – 1374).

Nessa modalidade, o poeta expressa seus sentimentos, suas emoções, suas reflexões, sua visão de mundo. Embora seja considerado o mais subjetivo dos gêneros, o cuidado com a ordenação do vocábulo, com o efeito transmitido pelo ritmo, a semântica e a estruturação da forma do poema é que reforçam a qualidade desse texto literário, fazendo-o existir até hoje. O texto lírico expresso – em prosa ou verso – em sua maioria em versos – é carregado de significados conotativos o que permite cada leitor chegar a sua própria interpretação.

A obra de Vinícius de Moraes (1913 – 1980) revaloriza o soneto depois de ataques literários de 1922. Como nenhum outro lírico brasileiro, ele soube explorar as possibilidades de combinação do espírito do nosso tempo com uma antiga forma de versificação que parecia condenada ao esquecimento. O uso de versos alexandrinos, o caráter recitativo e a musicalidade explicam o sucesso e garantem a Vinícius de Moraes uma popularidade que nenhum outro lírico moderno teve no país. O *Soneto da Fidelidade* ganhou fama e prestígio quando foi musicado por Antônio Carlos Jobim em meados de 1950.

Atualmente, presente em letras de música, são percebidas, através da leitura em voz alta ou do próprio canto, manifestações distintas em uma mesma pessoa. Essa é a riqueza de conteúdo que essas composições causam ao leitor.

O **gênero dramático**, nascido na Grécia, é aquele que para Aristóteles *imita a realidade por meio de personagens em ação, e não da narração*. São textos criados com o intuito de serem representados, encenados por atores, através de diálogos, fazendo com que ocorra uma sequência de cenas em que as ações ocorrem de forma a produzir causa e efeito. Nesse drama, não há narradores e o palco é o centro de todo esse espetáculo. Recursos como música, figurinos, sonoplastia, cenários, coreografias complementam esse texto.

Diferente dos demais gêneros, sua temática está vinculada à exposição de conflitos tanto do homem quanto do mundo, vinculada, especialmente, à miséria humana. O enredo é apresentado em atos e, respectivamente, em cenas que podem apresentar uma maior ou menor dramaticidade até atingir o desfecho.

A tragédia, modalidade desse gênero, aborda temas como lutas entre deuses e seu destino em que o personagem cometeu algum erro e, por isso, precisa ser punido pelo que fez. Mas esse homem aceita essa punição com superioridade, com ética, sabendo enfrentar esse castigo. Para Aristóteles essa situação estava vinculada a uma situação de catarse para que, assim, houvesse uma purificação dos sentimentos desse herói vinculada à dicotomia – piedade e horror – causada no público. Obras como *Édipo Rei*, *Antígona*, de Sófocles; *Medeia* e *As troianas* de Eurípedes não poderiam deixar de serem aqui citadas.

A comédia, outro texto dramático, abordava temas relacionados à vida, a fatos pertencentes ao momento presente, ao cotidiano de pessoas comuns, simples. Além disso, esses textos cômicos apresentam, também, uma temática voltada tanto para a crítica social como para a alegria. Era importante que os comportamentos retratados dessa sociedade fossem incorporados pelos personagens – de forma satírica – demonstrando, em cena, esses traços que denotam o riso e o ridículo e, assim, atingir o público.

Figuras de Linguagem

É importante perceber que a linguagem utilizada na literatura difere da que utilizamos no cotidiano. Isso ocorre, porque se faz necessário transmitir, através de efeitos expressivos, significados repletos de sensações intensas que surpreendam o

leitor e possibilitem inúmeras interpretações. Esse recurso proporciona ao autor dar às palavras significados completamente diferentes dos que os usados habitualmente. A palavra ou expressão utilizada em sentido conotativo ou figurado, o uso do jogo fonético e a fuga do padrão normal da construção frasal são recursos fundamentais para a transmissão adequada de uma ideia.

Dependendo do gênero literário escolhido e da personalidade de cada autor, pode-se compreender a intensidade do uso deste recurso: figuras de linguagem. A palavra ou expressão utilizada em sentido conotativo ou figurado, o uso do jogo fonético e a fuga do padrão normal da construção frasal são recursos que propiciam a adequada transmissão da mensagem do teor literário. Por isso, didaticamente, elas são classificadas em: palavras, construção e pensamento. É claro que é possível haver uma ou mais de uma em um mesmo texto. Modernamente, é possível identificá-las, também, em textos publicitários.

As figuras de palavras estão relacionadas à substituição de uma palavra por outra, mediante a uma relação desejada pelo autor que pode apresentar as seguintes ideias: **Metáfora**, quando se substitui uma palavra por outra através da relação de semelhança, ocasionando, assim, uma dualidade de significados na mesma palavra. A **Metonímia** já emprega a palavra por meio de uma relação de dependência, proximidade. A **Catacrese**, por meio do uso de uma palavra por não haver outra mais adequada, há quem a considera uma metáfora inexpressiva. A **Comparação** é quando se estabelece uma relação de significado entre duas palavras através de uma conjunção. A **Personificação** ou **Prosopopeia** utiliza-se da atribuição de uma característica humana a outros seres. A **Sinestesia**, através da mescla, da fusão de diferentes sentidos humanos, transmite uma expressão, ideia. Por fim, a **Antonómásia** é a utilização de uma palavra no lugar de outra pela relação de um atributo ou expressão que permita identificação.

As figuras de construção estão relacionadas à exploração dos recursos morfológicos, sintáticos e fonológicos para a construção frasal e assim chegar à transmissão ou à complementação de uma ideia. Dependendo do contexto, pode-se ter: a **Elipse**, quando é suprimido um termo que é percebido pelo contexto. O **Polissíndeto**, quando há o emprego repetido de conjunções, geralmente, as coordenativas. O **Assíndeto**, já é a ausência da conjunção entre os elementos em frases ou períodos. O **Pleonasmo** consiste no emprego repetitivo de uma palavra ou ideia a

fim de enfatizar, reforçar o que já foi expresso. O **Hipérbato**, quando ocorre a inversão dos termos na frase, ou seja, não obedecendo à ordem normal da estrutura frasal. **Anáfora**, quando há a repetição de uma palavra no início de cada verso. A **Aliteração**, esse recurso utiliza-se da repetição de fonemas eufônicos ou cacofônicos com o objetivo de complementar a ideia expressa no texto através de um efeito. A **Onomatopeia** utiliza-se do emprego da palavra que reproduz sons e ruídos da natureza. O **Anacoluto** é quando se interrompe uma construção frasal para dar início a outra, acabando com a ordem lógica da frase. Por fim, a **Silepse** está vinculada com a concordância da palavra com a ideia que o autor deseja transmitir e não com a norma gramatical. Ela pode estabelecer a relação de gênero, número e pessoa.

As figuras de pensamento estão centradas nas relações que estabelecemos entre as palavras no texto quanto ao seu conceito e ao significado. A **Antítese**, exemplo disso, trabalha com a relação de significação oposta, sentidos contrários entre palavras e frases. O **Paradoxo** já trabalha a oposição de conceitos, transmitindo uma contradição que chega a aparentar um absurdo por fugir ao senso comum. A **Gradação** transmite uma sequência crescente ou decrescente na apresentação das ideias. A **Ironia** consiste no emprego de uma palavra que pelo seu emprego no contexto deve ser percebida em um sentido contrário. É um recurso bastante importante para a transmissão do humor no texto. O **Eufemismo** trabalha com a substituição de um termo desagradável por outro mais suave. A **Hipérbole** já transmite a ideia de forma exagerada, mas intencional, tanto positiva quanto negativamente. A **Apóstrofe** consiste no emprego de uma invocação a um ser real ou ficcional que interrompe o fluxo poético ou narrativo.

A leitura de textos literários é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social do educando. Para isso, faz-se necessário que os elementos que o compõem, como as Figuras de Linguagem, sejam do seu conhecimento, para que consigam ler de forma efetiva, ou seja, compreensiva. A palavra é o objeto da Literatura e, dependendo do gênero a que o autor se propõe expressar, os seus diferentes empregos valorizam essa obra, enriquecem o texto e tornam a leitura significativa e prazerosa.

Intertextualidade

Em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as culturas, credos e etnias, homens e mulheres produziram arte, produziram textos literários. Por quê? O que é arte? O que é texto literário? O que explica esse impulso de criação, essa necessidade de manifestar simbolicamente a vida através da arte literária?

Há muitas respostas possíveis para essas perguntas, mas o fato de ter sido produzida por culturas e em tempos tão diferentes permite-nos concluir que a literatura cumpre funções muito importantes na sociedade humana.

Inventar mundos, despertar nossas lembranças, desencadear sensações, compartilhar emoções, provocar nossa reflexão sobre os mais diferentes aspectos da existência: como a linguagem literária, nos sons e sentidos que produz, adquire esse poder? Muito já se escreveu sobre a linguagem literária como sendo uma trama, uma teia, que entrelaça a obra e o seu leitor numa cadeia de conexões, gerando novos significados a cada leitura realizada em diferentes tempos e espaços.

A essência da arte literária está na palavra. Usada por escritores e poetas em todo o seu potencial significativo e sonoro, a palavra estabelece uma interessante relação entre um autor e seus leitores/ouvintes, e diferentes tempos de produção.

Uma forma de entender a arte literária através dos tempos é acompanhar como um mesmo tema foi trabalhado em momentos diversos. Alguns dos temas mais abordados pela literatura são o amor, a natureza, a mulher, a morte, a pátria e o fazer literário. Veja, agora, como dois escritores que viveram em sociedades e épocas muito diferentes trataram o tema do **amor**.

18 de agosto

“Por que aquilo que representa a felicidade do homem acaba se transformando, um dia, na fonte de sua desdita? Por que tem de ser assim?”

O sentimento intenso, cálido pela natureza palpitante, que inundava de felicidade, transformando em paraíso o mundo ao meu redor, tornou-se agora para mim um suplício insuportável, um tormento que me persegue por toda parte. Outrora, quando, do alto do rochedo, para além do riacho, via o vale fértil estendendo-se até as colinas, e tudo germinava e frondejava

em torno de mim; [...] quando, aos zunidos e movimentos ao redor; meus olhos se voltaram para o chão, e o musgo que extrai seu alimento da rocha dura, os arbustos que crescem na encosta da colina arenosa, tudo isso me revelava a vida interior, ardente e sagrada da natureza: com quanta ternura abrigava todo esse universo no meu coração amoroso! Tomado pela emoção transbordante, sentia-me como um Deus, e as imagens maravilhosas deste mundo infinito invadiam e vivificavam a minha alma. [...]

Meu irmão, a lembrança daquelas horas me faz bem. Até mesmo o esforço de evocar aqueles sentimentos indizíveis e expressá-los traz alento à minha alma, mas faz com que, em seguida, sinta duplamente a angústia do estado em que me encontro agora.

É como se um véu se tivesse rasgado diante da minha alma, e o palco da vida infinita transforma-se, para mim, no abismo de um túmulo eternamente aberto. [...] E assim sigo meu caminho inseguro, amedrontado. Em torno de mim, o céu, a terra e suas forças ativas: nada vejo além de um monstro eternamente devorador, um ruminante eterno.”

GOETHE, Johann Wolfgang von - *Os sofrimentos do jovem Werther*. Tradução: Marion Fleischer. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.p. 64-6 (Fragmento).

Nesse texto, o **amor** aparece como uma paixão que consome o indivíduo e transforma-se em força vital, necessária à sua sobrevivência. A separação da mulher amada, segundo essa concepção de amor, será insuportável.

A linguagem literária utilizada ajuda os leitores a perceberem a força do sentimento. Os adjetivos, os advérbios e as generalizações criam a imagem da natureza exuberante vista pelos olhos apaixonados de Werther.

Na carta, Werther caracteriza a angústia desencadeada pela impossibilidade de concretizar seu amor. A natureza, antes fonte de inspiração para o jovem apaixonado, agora perdeu o encanto. A diferença entre esses dois momentos está na ilusão de que poderia conquistar o amor de Carlota e a certeza de que ela irá mesmo casar-se com Alberto, como já estava determinado.

Em sua sociedade marcada pela convenção e moderação de comportamento, que idolatrava a racionalidade, o livro *Os sofrimentos do jovem Werther* provocou uma verdadeira revolução. O público leitor reconheceu-se no romance, porque naquele momento predominava a visão de que os sentimentos eram forças verdadeiras e libertadoras.

Ao longo da história muitos foram os escritores que, como Goethe, desenvolveram o tema do **amor** e, ao fazê-lo, trataram do sofrimento provocado pela separação dos amantes. Os versos de Pablo Neruda, apresentados a seguir, abordam de modo diferente a mesma situação do **amor**.

Posso escrever os versos mais tristes esta noite.

Escrever, por exemplo: “A noite está estrelada

E tiritam, azuis, os astros, ao longe”.

[...]

Posso escrever os versos mais tristes esta noite.

Eu a amei, e às vezes ela também me amou.

Em noites como esta eu a tive entre meus braços.

Beijei-a tantas vezes sob o céu infinito

[...]

Posso escrever os versos mais tristes esta noite.

Pensar que não a tenho. Sentir que a perdi.

Ouvir a noite imensa, mais imensa sem ela.

E o verso cai na alma como no pasto o orvalho.

[...]

A mesma noite que faz branquear as mesmas árvores.

Nós, os de então, já não somos os mesmos

[...]

Já não a amo, é verdade, mas talvez a ame.

É tão curto o amor; e é tão longo o esquecimento.

Porque em noites como esta eu a tive entre os meus braços,

A minha alma não se contenta com tê-la perdido.

Ainda que esta seja a última dor que ela me causa,

e estes sejam os últimos versos que lhe escrevo.

NERUDA, Pablo. *Antologia poética*. Tradução: Eliane Zagury. 19.ed. Rio de Janeiro: José Olympio 2004. (Fragmento).

Nesse poema, o eu-lírico fala sobre seus sentimentos após a separação da mulher amada. Procura analisar os diferentes estágios por que passou esse **amor** (“Eu a amei, e às vezes ela também me amou”, “Já não a amo, é verdade, mas talvez a ame”).

O uso da linguagem é diferente nos dois textos. O eu-lírico do poema faz referência aos versos “mais tristes” que escreverá, mas esse sentimento não contamina as palavras utilizadas no texto de Goethe. De modo geral, os adjetivos utilizados identificam características próprias dos elementos da natureza que aparecem nos versos. A noite é “estrelada”, os astros “azuis” tiritam ao longe, o céu é “infinito”.

Os versos finais do poema reforçam a necessidade de se aceitar o inevitável: já que o **amor** acabou, nada mais resta, a não ser escrever versos tristes e reconhecer a dor da separação.

Em *Os sofrimentos do jovem Werther*, o leitor toma contato com as ideias correntes na Europa do século XVIII e de parte do XIX. Além dos elementos do mundo material que são apresentados no livro, os valores e comportamentos daquela sociedade também são revelados.

Os estudos dos textos literários – e obras de arte em geral – não apenas revelam diferentes concepções de mundo, mas também permitem indagar como elas foram construídas, o que sugerem sobre pessoas que viveram em outras sociedades, em outras épocas. Sua leitura transforma, porque, ao olhar para o passado, modifica-se o modo como se vê o presente e como se constrói o futuro. Quando um texto apresenta certos procedimentos, muito conhecidos em outro texto, como, por exemplo, adjetivos, advérbios e as generalizações de imagem da natureza, dizemos que entre eles existe **intertextualidade**. Portanto:

Intertextualidade é a relação que ocorre entre dois ou mais textos da mesma natureza ou de naturezas diversas.

A partir da ideia de Rolando Barthes, pode-se complementar o conceito já mencionado: “Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis” (Roland Barthes, citado em *Dicionário de análise do discurso*, de Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau).

Assim, para melhor entender o que é o conceito de intertextualidade, um exemplo divertido. O jogo do não “confunda”:

Não confunda “bife à milanesa” com “bife ali na mesa”,

Não confunda “conhaque de alcatrão” com “catraca de canhão”,

Não confunda “força da opinião pública” com “opinião da força pública”.

Como se vê, é possível elaborar um texto novo a partir de um texto já existente. É assim que os textos “conversam” entre si. É comum encontrar ecos ou referências de um texto em outro. A essa relação dá-se o nome de *intertextualidade*.

Para entender melhor essa palavra, a análise de sua estrutura é necessária. O sufixo *inter*, de origem latina, refere-se à noção de relação (entre). Logo, intertextualidade é a propriedade de textos relacionarem-se.

Histórico da Intertextualidade

Intertextualidade é um termo conceituado por Julia Kristeva (1974), que, ao fazer considerações sobre a teoria dialógica de Mikhail Bakhtin, definiu o texto como um mosaico de citações que resulta da inscrição de textos anteriores. A partir daquela data, o conceito espalhou-se pelo Ocidente, tendo, inclusive, aparecido em algumas publicações brasileiras da obra bakhtiniana por uma questão de tradução. Koch, Bentes e Cavalcante (2008, p.9) explicam que *“todo texto revela uma relação radical de seu interior com seu exterior. Dele fazem parte outros textos que lhe dão origem, que pré-determinam, com os quais dialoga, que ele retoma, a que alude ou aos quais se opõe”*. O texto é, então, como um **intertexto** que se relaciona dialogicamente com textos anteriores e posteriores.

Bakhtin (1986) defende que o dialogismo é propriedade fundamental da linguagem (seja como língua, seja como discurso), princípio que se estende à sua concepção de mundo e de sujeito. Existe um diálogo dentro da linguagem, uma vez que a palavra de um é inevitavelmente atravessada pela palavra do outro. Levando em conta que, assim como um texto, o homem é tecido discursivo, portanto dialógico e fundado nos processos sociais (princípios de alteridade e intersubjetividade). O dialogismo reflete também a interação entre os sujeitos. O dialogismo pode, então, ser compreendido de duas maneiras: como diálogo entre discursos (interdiscursividade e intertextualidade) e como diálogo entre sujeitos (constituídos no discurso).

Uma confusão realizada com bastante frequência, geralmente por principiantes nos estudos da linguagem, é pegar o dialogismo simplesmente como sinônimo de diálogo no sentido restrito de modo de interação verbal entre duas pessoas. O dialogismo é muito maior que uma modalidade de interação, é, pois, um princípio de constituição da linguagem, dos discursos, dos sujeitos e, também, da vida, que para Bakhtin tem natureza dialógica.

Feita esta relação de que o discurso de um estabelece-se no discurso do outro, pode-se pensar até que ponto isso é ocultado ou divulgado. Vem daí o interesse pelo estudo dos conceitos de polifonia, interdiscursividade e **intertextualidade**, e, como esses termos relacionam-se com o dialogismo. Em primeiro lugar, que todos estão diretamente relacionados à concepção de dialogismo. E, em segundo, que os três conceitos têm fundamentação teórica em Bakhtin, ainda que não tenha sido usado o termo **intertextualidade**.

Forma e conteúdo

A intertextualidade, segundo Koch apud Xavier (2003, p. 285), pode ser de forma e de conteúdo. A intertextualidade de forma acontece quando o autor repete expressões, enunciados e trechos de outros textos. As mais comuns são:

Na Epígrafe, o autor do texto recorre a algum trecho de outro texto já existente, para introduzir a sua visão do mesmo fato, de um fato semelhante ou ainda de um tema semelhante.

Por exemplo: o romance, *Clara dos Anjos*, de Lima Barreto, trata do preconceito racial e das humilhações enfrentadas pela personagem central, a mulata de nome Clara. Como epígrafe da obra, o autor cita a passagem de um historiador:

“Alguns as desposavam [as índias]; outros, quase todos, abusavam da inocência delas, como ainda hoje das mestiças, reduzindo-as por igual a concubinas e escravas.”

(João Ribeiro, *Histórias do Brasil*.)

A **Paráfrase** é a reprodução da ideia de um texto com o emprego de outras palavras e outra montagem. Compare a primeira estrofe da “Canção do exílio” com uma paráfrase da mesma, da autoria de Carlos Drummond de Andrade.

Canção do Exílio

Gonçalves Dias

Minha terra tem palmeiras,

Onde canta o sabiá;

As aves que aqui gorjeiam,

Não gorjeiam como lá.

Europa, França e Bahia

Carlos Drummond de Andrade

Meus olhos brasileiros se fecham saudosos

Minha boca procura a “Canção do exílio”

Como era mesmo a “Canção do exílio”?

Eu tão esquecido de minha terra...

Ai terra que tem palmeiras

onde canta o sabiá!

Apud ROMANO DE SANT’ANNA, Affonso. **Paródia, paráfrase e Cia.**

2. ed. São Paulo, Ática, 1985. p. 23-4

Na **Paródia**, o autor ironiza o texto original, invertendo seu sentido. A compreensão mais profunda de um intertexto depende do conhecimento do texto que o inspirou. Observe-se este exemplo:

Minha terra tem palmares

onde gorjeia o mar

Esses são os dois primeiros versos de um poema de Oswald de Andrade, poeta modernista brasileiro. O poema data de 1928.

Palmares significa: **1.** Uma das regiões botânicas do Brasil setentrional, a qual abrange vastas zonas onde a vegetação predominante são palmares (babaçu, carnaúba etc.). **2.** Quilombo dos Palmares. **3.** Negros que habitavam esse quilombo.

Gorjear significa: **1.** Soltar sons agradáveis (os passarinhos); trilar, trinar cantar. **2.** Cantar variando os tons; gargantear.

Se forem tomados por base apenas esses significados, os versos não têm sentido. O poema de Oswald – principalmente os dois primeiros versos – só adquire significado se o leitor conhecer o poema de Gonçalves Dias sobre o qual o poeta modernista fez uma paródia.

Pela comparação, pode-se perceber que a intenção de Oswald de Andrade foi ironizar o significado dos versos de Gonçalves Dias (poeta romântico). Esse intertexto é uma paródia e só adquire significado se conhecermos a obra parodiada.

Já a **intertextualidade** de conteúdo, que pode ser implícita ou explícita, realiza-se no interior de uma mesma cultura por meio de textos de uma mesma época e áreas de conhecimento. Para Xavier (2003, p. 285-286), no caso de hipertextos, é mais frequente ocorrer a **intertextualidade** explícita, já que os *hiperlinks* - (hiperlinks, ou simplesmente links) são a alma de uma página da internet.

Eles são os que permitem acesso fácil entre as diversas páginas – navegação – e mesmo a movimentação rápida dentro de um texto longo – são estrategicamente construídos para levar o hiperleitor a outros lugares na rede. Lê-se um hipertexto navegando pelos textos verbais, imagens e figuras estáticas e dinâmicas. Ao visualizá-lo, o hiperleitor pode lê-lo de forma linear do começo ao fim dentro de um mesmo site ou pode realizar desvios pelos hiperlinks, explorando os desvios. Os hiperlinks, distribuídos pelas páginas do computador, estão prontos para serem desvendados. Uma vez ligados, abre-se espaço virtual para as conexões da hiperintertextualidade que vai se emaranhar até o infinito virtual.

REDES DE CONEXÕES

Tendo como embasamento teórico os entendimentos de Robert Scholes – capítulo I de Protocolos de leitura – e de Lucia Santaella – capítulos 10 e 11 de Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo – trata de como uma rede de conexões textuais pode possibilitar a sua escritura e permitir as diversas leituras possíveis dentro dos limites do texto.

Scholes (1991, p.18) aceita não apenas a escritura do texto como uma atividade **intertextual**, mas também a sua leitura. Fundamenta sua posição dizendo que admite a hipótese semiótica de que o mundo inteiro é um texto, o que muito se aproxima,

segundo ele, da famosa afirmação de Jacques Derrida de que nada existe fora da textualidade.

A palavra leitura é plena de significados; diferentes contextos determinam significados diferentes. Contudo, o termo é sempre sinônimo de capacidade de decifrar e traduzir sinais ou signos. Conforme Scholes (1991, p. 22), “não nos é possível penetrar nos textos que lemos, mas estes podem entrar em nós; é isso precisamente o que constitui a leitura.” Para ser realizada uma leitura efetiva, tem-se que trazer para a própria vida e pensamento, para as experiências textuais. É no embate entre as leituras e a leitura de mundo proposta pelo texto que se ampliam olhares, revisam-se conceitos ou rejeita-se totalmente o texto diante de si.

O leitor sempre inserido na trama de textualidade que constitui o sustentáculo do seu ser cultural e cada texto que lhe chega provém de um tempo anterior que, em contato com o seu momento atual, produz uma leitura que fascina. Para Scholes (1991, p. 22), o que lemos constitui o passado; o que escrevemos representa o futuro. “Mas podemos escrever apenas com o que lemos e só pela escrita podemos ler.” E acrescenta Scholes: “Ler é escrever, é viver, é ler, é escrever: fio condutor que remonta a Adão e Eva e que assim continuará até ser possível.” Scholes vê a leitura através de duas metáforas: uma unidimensional – a leitura como uma linha reta – e outra bidimensional – a leitura como um círculo.

Na teoria da leitura como uma linha reta, distinguem-se duas partes: aquilo que está para trás, o passado, e aquilo que está para diante, o futuro. O passado é o que está escrito no texto e que se lê, é a intenção original do escritor; o futuro é o que será escrito a partir do texto, a partir da leitura, e diz respeito à liberdade e à criatividade do leitor. Contudo, essa metáfora simplificada de apenas uma dimensão não se afigura como a mais adequada para um sistema tão complexo.

Dessa forma, a teoria do círculo tem mais probabilidade de esclarecer a dinâmica da leitura, porque abarca um território mais amplo. Assim, na teoria, a leitura apresenta uma postura centrípeta e outra centrífuga. Na primeira – centrípeta – a leitura centra-se na interpretação original, reduzindo o texto a um núcleo de sentido em que apenas está presente a intenção primeira do autor. Na segunda postura – centrífuga – a leitura expande-se sucessivamente à volta do centro, em circunferência, abrindo espaço para novas possibilidades de significado. Os estudos hermenêuticos contemporâneos têm-se debruçado, sobretudo,

sobre a perspectiva centrífuga da leitura, ou seja, a leitura vista como uma conexão de vários textos, como uma atividade intertextual. (SANTOS, 2005, p.15).

Santaella (2007), ao apresentar o leitor contemporâneo, aquele que navega no hipertexto do ciberespaço, parte do pressuposto de que há vários tipos de leitores que são plasmados de acordo com as reações e habilidades que desenvolvem diante dos estímulos semióticos que recebem. Ela afirma que há diferenças importantes entre o leitor de livros; o leitor de linguagens híbridas, tecidas no pacto entre imagens e textos; o leitor de imagens fixas ou animadas; e o leitor das luzes, sinalizações e signos do ambiente urbano, por exemplo.

Grande parte das atividades do ser humano está atualmente associada ao mundo dos computadores e, particularmente, ao da Internet. Por essa razão, há a proliferação de palavras que derivam do radical ciber, que aponta para o espaço informático em que decorre uma dada atividade, ou seja, refere-se a algo que se processa num computador ligado à Internet. Assim, depara-se com termos como cibercultura, ciberdemocracia, ciberliteratura, ciberarte, cibereconomia, ciberpolítica, cibercriminalidade, cibercafé, ciberenfermagem, cibernáutica, ciberpostais, entre muitos outros. Para este artigo, interessa-nos o contexto da ciberliteratura e o caráter interativo do leitor imersivo.

As interações entre linguagem do computador e a literatura nos discursos do cotidiano têm efeitos sobre as relações sociais como reflexos do uso da linguagem; sobre as identidades, baseadas em representações; sobre as ideologias; sobre o indiscutível alcance sociocultural dos discursos produzidos pela mídia contemporânea; assim como sobre os contextos de produção e recepção desses discursos.

CONCLUSÃO

Esse artigo, tendo como foco embasar os estudos sobre gêneros literários, figuras de linguagem e intertextualidade, serviu para ilustrar a importância desse conhecimento para atingir a mediação da leitura.

Diferentes possibilidades de leitura foram vistas, que precisam fazer parte do universo de todo o leitor. É essa diversidade de textos que vão compor a estrutura, o perfil crítico necessário para que perceba as diferentes realidades que o cercam. Fazer isso é também saber perceber a intertextualidade existente nas distintas linguagens.

É importante que um mediador de leitura utilize-se desse conhecimento para a preparação das atividades de leitura, de acordo com a complexidade, pensando não só de forma escrita. A leitura silenciosa deve sempre ser realizada, mas precedida de uma oral pré-preparada para que cause um impacto, uma pré-disposição para a leitura individual. Esta é fundamental para que o leitor, após discussão crítica, situada e relacionada com outras já realizadas pelo grupo, consiga fazer as suas inter-relações com o texto.

As atividades propostas pelo mediador devem propiciar momentos de prazer, mas também de crescimento pessoal, cultural e emocional desse leitor. Este tem que ser capaz de compreender a realidade mostrada pelo autor, fazendo relações com outras e, principalmente com a sua, para que também possa ser autor de outros contextos que melhorem a estrutura do seu meio, como também, dos que com ele convivem.

Embora o artigo apresente separadamente os tópicos, não há como realizar uma atividade de leitura sem relacioná-los. Independente do texto literário escolhido, a linguagem, nele expressa, possui um papel significativo de entendimento não só semântico, mas também de expressão. Exemplo disso é o trabalho que se pode realizar através da releitura de um conto de Machado de Assis em que o leitor, a partir da visão compreensiva da mensagem desse autor acrescido das suas diferentes leituras de vida e de outros cânones, produzirá novos textos literários.

Pensando em diferentes formas de manifestações artístico-literárias, envolver a imagem ao texto é outra relação que deve ser oportunizada em uma atividade de mediação de leitura. Contos e poemas podem surgir da observação de obras de diferentes artistas plásticos e estilos de época que ajudam a ampliar o universo cultural e emotivo de quem é estimulado e, assim, predispõe-se à análise.

Trabalhar a intertextualidade através da relação filme e obra literária torna-se também bastante significativo. Essa relação – imagem e escrita – atrai, principalmente, os adolescentes devido à vinculação e à análise dos diferentes recursos que cada linguagem utiliza para atrair esse jovem. A abordagem pode ser realizada somente pela relação da temática ou da própria obra expressa por essa linguagem visual.

A música tem um papel importante dentro desse universo da leitura. Não somente por fazer parte da realidade desse jovem leitor, mas também pela mensagem transmitida

por essa linguagem poética. A musicalidade e o jogo de sons atraem esse leitor. Perceber esse tema abordado, questioná-lo e até mesmo nele interferir, mostrando diferentes realidades através da Paródia, por exemplo, resulta numa produção intertextual dinâmica e numa atividade prazerosa.

Mediar a leitura através de uma consciência do que se pretende atingir, da descoberta do caminho certo para levar diferentes gerações a saborear o gosto de cada obra lida é fundamental em uma época em que as relações são fugazes. Fazê-las mergulhar nesse universo de textos em diferentes tecnologias é primordial para o seu desenvolvimento integral. Essa é a diferença que poderá levar esse leitor/ cidadão a buscar uma sociedade mais humanitária.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo A. S. **Novas Palavras**: português. São Paulo: FTD, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BAUDELAIRE, Charles. **Os Paraísos Artificiais**. [s.n.], 1860.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Tereza C. **Literatura Brasileira**: em diálogo com outras literaturas. São Paulo: Atual, 2009.
- GONZAGA, Sergius. **Curso de Literatura Brasileira**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2009.
- KOCH, Ingedore V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
- KRISTEVA, J. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- PEREIRA, Helena B.; PELACHIN, Marcia M. **Na Trama do Texto**: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 2004. (Delta).
- SANTANELLA, Lúcia. **Navegar no Ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTOS, Betina A. M. F. dos. **CiberLeituras**: o contributo da TIC para a leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2005.

SCHOLES, Robert. **Protocolos de Leitura**. Lisboa, nº 70, 1991.

XAVIER, Antonio C. Hipertexto e Intertextualidade. **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, n. 44, p. 283-290, jan./jun. 2003.

Itinerário e Experimentação de Práticas de Leituras: Propostas de Intervenção Pedagógica: Metodologia, Públicos e Espaços de Leitura

ALICE ÁUREA PENTEADO MARTHA
IARA CONCEIÇÃO BITENCOURT NEVES

INTRODUÇÃO

Estamos iniciando o quinto e último Módulo do Curso de Extensão Mediadores de Leitura. Ao longo dos Módulos anteriores, foram abordados, estudados e discutidos aspectos teóricos, relativos ao processo da mediação da leitura e da formação de leitores.

O tema do Módulo V centra-se em dois aspectos que enfocam a questão da leitura e que se reflete no processo de sua mediação: a metodologia para a experimentação ou a vivência da leitura como parte de uma ação pedagógica, que pode extrapolar o espaço da sala de aula e os diferentes públicos a serem sensibilizados e motivados a ler.

Assim, os conteúdos que constituem este Módulo revestem-se de um significado de culminância da proposta pedagógica do Curso como um todo. Têm como objetivo oferecer subsídios para o estabelecimento de uma metodologia que oriente o planejamento e a implementação de programas e/ou projetos de leitura para diferentes públicos e para diferentes espaços de leitura. Estes diferentes públicos

No decorrer deste Módulo, que totaliza dez horas/aula, na modalidade a distância, serão propostas atividades síncronas e assíncronas, tendo em vista o estudo dos aspectos relativos à viabilização de propostas de intervenção pedagógica que contemplem, de modo adequado, a metodologia, o público e o espaço de mediação da leitura.

PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DA LEITURA

Metodologia

O exercício da mediação da leitura, a qual pressupõe a participação do mediador e do leitor deve estar embasada em determinada(s) teoria(s) ou justificativa(s) sobre o seu fazer cultural e educativo.

A partir da teoria, adotada ou escolhida, serão estabelecidos o método e as técnicas que irão promover a interação leitor-mediador-texto e vice-versa. E, por extensão, todo o processo de planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações mediadoras.

Assim, quando se discute o que poderá se constituir em um itinerário para a mediação da leitura, de um modo geral, esta ideia está envolvendo aspectos teóricos, metódicos e técnicos desse processo, os quais estão associados ao conceito de metodologia.

Segundo FERREIRA (2001, p.460), metodologia é o “[. . .] conjunto de métodos, regras e postulados utilizados em determinadas disciplinas ou em sua aplicação.”

A palavra método, segundo Ruiz (1978), de origem grega, significa o conjunto de etapas e processos a serem vencidos ordenadamente. Constitui-se, assim, em traçado fundamental do caminho a percorrer na investigação de fatos ou, na realização de uma determinada atividade, tendo em vista um determinado resultado; neste caso, a mediação da leitura. De acordo com o mesmo autor, é considerado como processo ou técnica de ensino, ou como o modo de agir ou de proceder, tendo como base a coerência e a regularidade na ação.

Em relação à técnica, FERREIRA (2001, p. 664) a define como o conjunto de processos de uma arte ou ciência. Neste caso, sob o termo técnica, identificam-se os diversos processos, procedimentos e recursos peculiares, conforme as diversas etapas decorrentes do método adotado e que serão utilizados na ação formal e planejada, no âmbito da pesquisa, do ensino ou da ação cultural.

Ruiz (1978) afirma que a técnica pode ser considerada como a instrumentação específica da ação e que o método é um conjunto de propostas mais gerais e mais

amplas, portanto menos específicas. Desta forma, no âmbito das linhas gerais e próprias do método, as técnicas variam muito, evoluindo de acordo com o progresso científico e tecnológico.

Assim, pensar uma metodologia para implementar o processo de mediação da leitura perpassa por esta reflexão acerca do método e da técnica, pois ambos fazem parte integrante do processo de planejamento, seja este voltado para as questões administrativas, seja para a pesquisa, para o ensino e/ou para a mediação da leitura.

A compreensão e, principalmente, a aplicação de princípios, etapas, procedimentos e recursos, recomendados ou emanados de método científico e da teoria de diferentes campos do saber, tais como a Literatura, a Linguística, a Biblioteconomia, a Administração e a Pedagogia permitirão ao mediador de leitura criar a metodologia que orientará a sua atuação, de acordo com o público e o espaço junto ao qual e no qual deseja exercer a sua mediação.

Destaca-se, desta forma, a atenção que o mediador deverá dar à metodologia que deseje adotar, tendo em vista os resultados desejados (objetivos). Por exemplo:

- a) sensibilizar as pessoas para ler diferentes textos, para conviver com outros leitores, para interagir com diferentes apresentações ou manifestações da obra literária e, por extensão, da produção artística local, regional, nacional e mundial;
- b) promover o acesso das pessoas aos textos que escolherem, para a leitura orientada ou espontânea;
- c) acompanhar as evidências do crescimento do gosto de ler do público atendido e o seu conseqüente letramento;
- d) implementar contínua melhoria e ampliação dos espaços de leitura.

Segundo Vera Teixeira de Aguiar, em *Era uma vez na escola... formando educadores para formar leitores* (2001),

se a meta é a formação de leitores é necessária uma metodologia que oriente as etapas do processo. Se, simplesmente, são desejados leitores que acumulem informações, não há necessidade de um método; porém, se o intuito é a conquista de leitores críticos, é preciso pensar nas estratégias que conduzam até eles.

Assim, parece muito claro que cada método utilizado pelo professor tem, em sua base, noções teóricas que justificam as atividades desenvolvidas. Existem várias correntes teóricas que podem dar suporte ao trabalho de formação de leitores e a escolha desta ou daquela teoria e consequente metodologia depende, principalmente, da postura do professor frente a seu aluno. Entre as várias possibilidades teóricas, ou linhas de pensamento, é possível optar pela semiologia, pelo estruturalismo, pela sociologia da literatura, pela psicanálise ou, ainda, pela hermenêutica, fenomenologia, teoria do efeito ou estética da recepção.

Para uma proposição de leitura, neste texto, dentre as teorias citadas, a opção foi pelos fundamentos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss da Escola de Constança e da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, que elaboram a concepção da obra literária direcionada à atuação do leitor. Contrariando os demais enfoques, voltados para a obra e para o autor, tais propostas enfatizam, sobretudo, a leitura e, com ela, o leitor. Dessa forma, entram em jogo as relações entre texto e seu leitor, promovendo, a valor maior, o diálogo entre o receptor e o texto. Como a obra literária é simbólica, ela permite leituras plurais, concedendo à interpretação sempre um modo novo, pelas possibilidades de combinações de signos:

Ao ler uma obra, o sujeito atualiza e redimensiona os sentidos, preenchendo de significados os vazios que o texto apresenta, num legítimo diálogo. A obra oferece pistas a serem seguidas pelo leitor, mas deixa muitos espaços em branco, o que aciona a imaginação do leitor e o incentiva a manter contato com o texto. Essa atitude de interação ocorre em razão de que texto e leitor estão inseridos em horizontes históricos, muitas vezes diferentes e defasados, que precisam se fundir para que a comunicação aconteça. (AGUIAR, 2001, p. 148)

Deste modo, se um leitor, hoje, se põe a ler *Vidas Secas*, por exemplo, de Graciliano Ramos, ele estará colocando o seu horizonte de expectativas, ou seja, todas as suas ideias e concepções, em diálogo com o horizonte histórico da obra de Graciliano, escrita há mais de cinquenta anos. São, portanto, dois elementos envolvidos na comunicação – texto e leitor – e o diálogo entre ambos ocorre quando há, no ato de leitura, o encontro das expectativas do autor, que se encontram na obra, com as contribuições do leitor, que são jogadas no texto.

Bordini e Aguiar (1988) propõem um roteiro de leitura, apoiado no Método Receptional, como forma de incentivar professores e, por extensão, mediadores, a práticas mais interessantes de leitura. Este roteiro, desta forma, contempla as concepções da Estética da Recepção, referidas anteriormente, especialmente dos postulados defendidos por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, da Escola de Constança, responsáveis pela valorização do papel do leitor no processo literário.

Segundo as autoras, o primeiro passo do método seria determinar o [...] *horizonte de expectativas* [...] dos leitores, ou seja, detectar valores e juízos introjetados por cada indivíduo, ao longo de sua formação, e que se responsabilizam pelas percepções que esse indivíduo possui do meio que o circunda:

O processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que o limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se. Esse horizonte é o do mundo de sua vida, com tudo que o povoa: vivências pessoais, culturais, sócio-históricas e normas filosóficas, religiosas, estéticas, jurídicas, ideológicas, que orientam ou explicam tais vivências. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.87)

Após detectar os valores e as preferências de seus alunos, as preocupações do professor e/ou do mediador se voltarão ao *como* vai atender a essas expectativas, levando para a sala de aula e/ou para outros espaços de mediação, não só o tipo de texto desejado pelo leitor como também uma estratégia de leitura que lhe seja familiar. Já, num terceiro momento, textos e atividades deverão ser propostos de modo a romper o [...] *horizonte de expectativas*, [...] provocando novos desafios à classe ou ao grupo de leitores; entretanto, deverá haver um vínculo com a etapa anterior, seja em relação à temática, seja em relação à forma do texto, para que o leitor não se sinta totalmente desamparado, podendo rejeitar a nova situação de leitura. Frente às novidades propiciadas pela ruptura de seu horizonte de expectativas, o leitor vai poder refletir sobre semelhanças e diferenças entre as suas potencialidades iniciais e as novas, procedendo a um autoexame para detectar tanto suas conquistas quanto as dificuldades e percalços no processo de conhecimento. Dessa reflexão resulta, segundo Bordini e Aguiar (1988), a última etapa do método, a [...] *ampliação do horizonte de expectativas* [...], o que ocorre, concretamente, quando os leitores, ao compararem o horizonte inicial e seus novos interesses, poderão perceber diferenças significativas em seus níveis de exigência e de capacidade de deciframento do mundo.

Deve-se enfatizar, no entanto, que o conhecimento e a adoção de determinado método, no campo da literatura e, neste caso, no processo de mediação da leitura, não deve estar a serviço do ensino da literatura enquanto teoria, gênero e/ou crítica. Essas questões devem ficar a cargo da sala de aula, no âmbito da disciplina específica. É certo que o mediador deve conhecer estas abordagens por serem necessárias à sua formação e por facilitarem a sua relação direta com a formação e o desenvolvimento do acervo literário disponível e o leitor. Em relação a este último, no que se refere à orientação, ao acompanhamento e ao incentivo ao leitor, na escolha dos textos a serem lidos.

Neste caso, o que deve ser levado em consideração pelo mediador são as etapas do processo de aprender a ler pelas quais todos que aprendem a ler e são incentivados a ler devem ou deveriam ultrapassar para, realmente, poderem usufruir o prazer de ler.

Em relação às ofertas de leitura, o mediador deverá estar particularmente atento ao que se refere à atualização e à diversificação das coleções e/ou dos suportes físicos e/ou virtuais do acervo disponível aos leitores, bem como à sua acessibilidade. Esta, por sua vez, deve estar associada à circulação das obras extramuros através do empréstimo domiciliar, do empréstimo interinstitucional, do serviço de biblioteca circulante ou itinerante, dentre outros.

Ao levar em consideração os aspectos acima destacados, o mediador de leitura estará em condições de pensar e de realizar a mediação da leitura de forma planejada e metódica, sempre levando em consideração o contexto onde irá atuar, em termos das condições sócio-econômico-cultural-educacionais da comunidade; o público específico junto ao qual irá mediar o processo de leitura; o espaço de leitura onde irá desenvolver, formalmente, a sua mediação, seja ela presencial ou virtual.

Desta forma, a instrumentalização da ação mediadora depende da escolha de uma metodologia que, por sua vez, definirá os programas, os planos e/ou os projetos de leitura que serão implementados nos espaços de leitura. Tais programas, planos e projetos se caracterizam, assim, como propostas de intervenção de cunho pedagógico que permitirão aos mediadores (professores, bibliotecários e outros profissionais), aos leitores ou, ao público a ser atendido, uma interação objetiva e intencional da qual resultarão ações leitoras e, em decorrência, leitores fruidores da leitura.

Em relação ao planejamento de um Programa de Leitura, é recomendável que sejam explicitados, no mínimo, os seguintes aspectos, quando da elaboração do documento que contém o texto do Programa:

1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Título do Programa

1.2 Responsabilidades

1.2.1 Pessoais

1.2.2 Institucionais

1.3 Espaço(s) de Realização

1.4 Período de Realização

1.4.1 Início

1.4.2 Encerramento

2. JUSTIFICATIVA

2.1 Objetivos

2.1.1. Geral(is)

2.1.2 Específicos

3. LINHAS DE MEDIAÇÃO

4 PÚBLICO-ALVO

5 METODOLOGIA

5.1 Etapas de Realização

5.2 Procedimentos para cada etapa

6 PREVISÃO DE RECURSOS

6.1 Humanos

6.2 Materiais

6.2.1 - Permanente Mobiliário

6.2.2 - Consumo Equipamento

6.3 Acervo

6.4 Financeiros

6.4.1 Plano de Custo

6.4.2 Cronograma de Desembolso

7 CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

8 ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO

Deve ser ressaltado que, em relação ao conteúdo da(s) proposta(s) que constituem o Programa, o mediador deverá registrar o que deseja que aconteça no decorrer do período estipulado para a duração do Programa. Isto significa que o programa delineado, de acordo com as linhas de mediação determinadas, deverá dar origem a tantos projetos de leitura quantos forem desejados.

Em relação a este projeto de leitura, que tanto pode ser único ou individual como decorrente de linhas de ação/mediação, estabelecidas em um programa de leitura, Silva (2003, p.58-61) recomenda que, dentre os seus elementos constitutivos, seja também incluída

[. . .] a explicitação do processo de seleção dos textos, de acordo com as preferências de leitura e/ou as características pessoais dos leitores, tais como a idade, a escolaridade e as experiências sócio-econômico-culturais e/ou profissionais e as expectativas e/ou condições de vida, no período de duração do Projeto; o envolvimento dos leitores participantes em busca de fontes textuais, complementares, ilustrativas ou outras; a leitura prévia pelo mediador e pelos leitores dos textos selecionados; a orientação aos leitores, tendo em vista exercícios da leitura compreensiva que permitirá constatar (identificar,) cotejar (comparar) e transformar (reescrever) o texto lido, a partir de questões, tais como: O que você sentiu ao ler o texto?; O que você compreendeu da leitura do texto?

Quanto à estrutura do documento que irá conter o Projeto de Leitura, poderá ser adotada a mesma do Programa acima referido, observando-se, apenas, a especificidade dos objetivos do projeto, em decorrência do público leitor junto ao qual será implementado, bem como os recursos e o orçamento necessários à sua realização.

Os programas e os projetos de mediação da leitura, em realização ou já realizados, em todo o território nacional, conforme Anexo, evidenciam o esforço e a inventividade de diferentes promotores e mediadores da leitura, instituições e/ou pessoas, no sentido de oportunizar a diferentes públicos o encontro com o texto literário e, em consequência, a descoberta do prazer de ler ou a convivência com a leitura e com outros leitores.

Independentemente de uma clareza teórico-metodológica que venha embasar o fazer da mediação, os objetivos e os resultados já alcançados por algumas destas experimentações de práticas de leitura reafirmam a crença de que a formação do leitor depende de todos que atuam, comprometidamente, com esta mediação.

Públicos

A mediação requer do seu mediador uma ação intencional, sistematizada, orientada por objetivos que conduzam à realização de atividades prazerosas de leitura, especialmente destinadas ao público que será atendido. Este público poderá incluir leitores reais ou efetivos, isto é, aqueles que gostam de ler e leem frequente e/ou intensamente, bem como leitores potenciais, ou seja, aqueles que podem ou poderiam ler, mas que não leem por diferentes razões, tais como: não-acessibilidade às fontes de leitura, dificuldades para a leitura da palavra escrita ou outras.

De um modo geral, a literatura especializada identifica os segmentos da população em relação à:

- a) faixa etária: infantil, jovem, adulto, idoso;
- b) competência para a leitura: analfabeto, neoleitor, alfabetizado, os quais podem estar em qualquer uma das faixas etárias acima.

Cada um destes grupos apresenta características próprias sob o ponto de vista cognitivo, psicológico, educacional e cultural e, por extensão, sob o ponto de vista das competências, habilidades e preferências de leitura.

Aguiar (2004, p.25-26) estabelece quatro fases ou estágios de desenvolvimento das competências de leitura, conforme descrito abaixo. Tais fases ou estágios, associados às preferências de leitura, vivenciadas por crianças e pré-adolescentes, no período do ensino fundamental, devem ser consideradas pelo mediador, tendo em vista a formação destes leitores. De um modo geral, também os adultos (jovens ou idosos) alfabetizados e neo-alfabetizados vivenciam estas fases ou estágios e cabe ao mediador acompanhar e incentivar o desenvolvimento do gosto de ler e da autonomia de leitura dessas pessoas. A autora descreve cada uma destas fases, conforme segue:

Pré-leitura: durante a pré-escola e o período preparatório para a alfabetização, a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura: a construção dos símbolos e o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção permitem o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras. Os interesses voltam-se, nesta fase, para histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, que

permitem a descoberta do sentido muito mais através da linguagem visual do que da verbal. Paralelamente, estão presentes as histórias mais longas, que falam das situações do cotidiano infantil e são lidas ou contadas pelo adulto;

Leitura compreensiva: é o período correspondente ao momento da alfabetização (1ª e 2ª séries), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande, e a escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, agora decodificados pelo novo leitor. É importante, contudo, que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante;

Leitura interpretativa: da 3ª à 5ª série, o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das idéias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. A aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados que permitem que o estudante se aprofunde mais nos textos e se volte para leituras mais exigentes. Esse é um período em que ainda se mantém a mentalidade mágica, quando o leitor vai buscar, nos contos de fadas, nas fábulas, nos mitos e nas lendas, aqueles ingredientes simbólicos necessários à elaboração de suas vivências. Através da fantasia, ele vai compreender melhor a realidade que o cerca e o seu lugar no mundo. Aos poucos, os elementos mágicos vão dando lugar aos dados do cotidiano, e vamos encontrar histórias em que fantasia e realidade convivem;

Iniciação à leitura crítica: em torno da 6ª e 7ª séries, o estudante atinge o estágio do desenvolvimento que Piaget (1973)¹ denomina das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos. A capacidade de discernimento do real e a maior experiência de leitura favorecem o exercício de habilidades críticas e permitem ao leitor não só interpretar os dados fornecidos pelo texto, como também se posicionar diante deles, organizando seus referenciais éticos e morais. As preferências por livros de aventuras, em que os problemas são resolvidos por grupos de jovens, vêm preencher as necessidades o leitor de iniciar-se no questionamento da realidade, ampliando sua dimensão social;

Leitura crítica: é o período que abrange a 8ª série e o Ensino Médio, quando o aluno elabora seus juízos de valor e desenvolve a percepção dos conteúdos estéticos. Sensível aos problemas sociais, o jovem interroga-se sobre suas possibilidades de atuação na idade adulta. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de idéias, da conclusão, da tomada de posições. Livros que abordam problemas sociais e psicológicos interessam ao jovem desse nível e possibilitam a reflexão e a opção por comportamentos que descobre como mais justos e mais autênticos.

¹ PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

Na idade adulta também temos fases de leitura que se sucedem segundo o nível de maturidade e a experiência de vida, obedecendo a fatores como profissão, religião, ambiente cultural e outros. Quando adultos jovens, nos interessamos por tudo o que diga respeito à profissão e aos relacionamentos afetivos. A partir dos quarenta anos, questões relativas à família e à educação dos filhos, além daquelas voltadas ao trabalho, começam a nos preocupar. Depois dos sessenta e cinco anos, na velhice, problemas relativos à saúde, à solidão, às questões existenciais e religiosas são importantes para nós. Em todos os momentos, buscamos nossos livros preferidos entre aqueles que desenvolvem os temas que centralizam nossa vida. (AGUIAR, 2004, p.25-6)

ATUAÇÃO DO MEDIADOR DE LEITURA

É importante destacar que a mediação da leitura, em si, deve ser uma atividade prazerosa e benéfica, tanto para o mediador quanto para o seu público. Para tal, é necessário que haja coerência entre o(s) texto(s) selecionado(s), sugerido(s) e disponibilizado(s) aos leitores; as preferências do público leitor; e o conhecimento e envolvimento afetivo do mediador com este texto, a fim de que a atividade se converta em estímulo à leitura individual e coletiva. Se o mediador escolher e recomendar a leitura de um texto o qual ele não aprecia ou sequer tem conhecimento do seu conteúdo, ele não conseguirá interessar os leitores e, desta forma, os resultados da atividade não serão benéficos, porque estes perceberão ou o distanciamento do mediador ou a sua ignorância acerca do autor que ele mesmo recomendou, o que poderá resultar em desestímulo por parte do leitor em formação.

Mas, ainda que se reconheça o papel fundamental desempenhado pela instituição escolar, sabe-se que não pode ser a única responsável pela alteração do quadro de carência de leitura no país. Os relatos de histórias de leitores sobre a origem do interesse de seus autores por livros, por filmes ou por quadros, por exemplo, são pródigos em imagens de mães, avós, pais, irmãos, amigos, que atuaram de modo decisivo na formação do hábito de ler desses indivíduos, o que mostra a importância dos mediadores de leitura. Desse modo, entende-se que a responsabilidade pela formação de leitores deva ser dividida com outros mediadores, tais como:

- a) pessoas: pais, familiares, professores, bibliotecários, amigos ou conhecidos, editores, críticos literários, redatores e livreiros;

- b) instituições: família, igreja, imprensa, governo e organizações não governamentais (ONGs) cuja atuação torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade leitora.

Petit (2008), no capítulo dedicado ao papel do mediador, considera como principal função desse agente a de construir pontes:

[...] o iniciador aos livros é aquele ou aquela que pode legitimar um desejo de ler que não está muito seguro de si. Aquele ou aquela que ajuda a ultrapassar os umbrais em diferentes momentos do percurso. Seja profissional ou voluntário, é também aquele ou aquela que acompanha o leitor no momento, por vezes tão difícil, da escolha do livro. Aquele que dá a oportunidade de fazer descobertas, possibilitando-lhe mobilidade nos acervos e oferecendo conselhos eventuais, sem pender para uma mediação de tipo pedagógico. (PETIT, 2008, p. 174-175)

O primeiro requisito para que o mediador exerça a função de forma mais adequada é que ele seja leitor e não apenas de livros, mas, sobretudo, de mundo. Como exerce função-chave, não deve mostrar desconhecimento frente à variedade de obras disponíveis para a leitura e tampouco ignorar potencialidades e desejos dos leitores que pretende formar, especialmente quando estes vêm de ambientes que não propiciam o ato de ler, ou quando são iniciantes no processo de leitura e escrita, caso dos *neoleitores*, oriundos das camadas mais populares da sociedade, com dificuldades para vencer, no período regular, as etapas de escolarização.

Com que textos e de que modo pode o mediador legitimar o desejo de leitura desses leitores, por vezes iniciantes na escrita, mas com bagagem significativa de leitura de mundo? É preciso que o iniciador ao livro compreenda e valorize o repertório que esses leitores possuem, as experiências de leitura que trazem em suas histórias de vida. Nesse caso, pode buscar nas manifestações da literatura oral, como cantigas, trovas, modas de viola, lendas, entre muitas outras manifestações, a base para dar início ao processo de mediação.

Além de o requisito ser leitor, o mediador precisa ter em mente alguns fundamentos que o auxiliarão na escolha de obras, na metodologia da qual se valerá para propor atividades leitoras, notadamente, concepções sobre literatura, leitura e leitor. Como observam Bordini e Aguiar (1988), a concepção que o mediador faz dos elementos envolvidos no processo de leitura o responsabiliza pelos modos de abordagem e pela

criação de situações que cativem os leitores. Assim, ele deve estar atento à percepção daqueles a quem deseja propiciar leituras, de modo a gerar situações de encontro entre sujeitos: textos (de qualquer natureza) e leitores. Por essa razão, precisa pensar inicialmente a leitura e os modos de ler, a partir de uma reflexão didático-pedagógica sobre o significado do que é ser sujeito leitor e do que significa mediar o prazer de ler.

Conforme Holzwarth (2007, p. 18-19),

[...] para promover a leitura é necessário convidar a ler, contagiar o gosto pela leitura. É preciso sacudir nossas práticas leitoras: as pessoais, para recuperar, em alguns casos, o leitor que somos, fomos ou deveríamos ser e também as que profissionalmente exercemos. É necessário pensar, então, alternativas que superem alguns estereótipos presentes nas aulas e que, se ainda nos asseguram (nos asseguram?) a leitura de textos, não fortalecem esse trânsito para a formação de leitores. [...] Com efeito, algumas práticas que continuam vigentes afastam crianças, jovens e adultos do mundo da leitura. Para promover a leitura é preciso planejar seqüências didáticas que configurem um entramado de situações nas quais cada docente também evidencie seus próprios desejos de ler. Um aluno lê se seu professor lê. Não se ensina a ser leitor, se contagia o ser leitor.

Ante a diversidade dos perfis profissionais e funcionais e, possivelmente, de comportamentos e vivências como leitores, anteriormente enumerados, cabe uma reflexão sobre qual será o perfil recomendado, senão ideal, para o mediador de leitura. De acordo com Silva e Bortolin (2006) são características ou atributos, competências e habilidades, atitudes e comportamentos que o mediador deveria desenvolver e evidenciar:

- a) compromisso com a própria mediação por ele exercida, a fim de facilitar a relação entre o leitor e o texto;
- b) equilíbrio entre os procedimentos pedagógicos, culturais e informativos adotados no decorrer de sua atuação mediadora: isto significa que os textos a serem mediados permitam a fruição de sua forma e conteúdo, desvinculada de conteúdos curriculares e, portanto, permitindo ao leitor aproximar-se das obras sem imposição ou compromisso da leitura obrigatória como tarefa escolar. Em relação ao aspecto cultural, cabe ao mediador acompanhar, e até mediar as experiências e/ou manifestações culturais de diferentes níveis, imparcialmente, junto ao seu público leitor como parte do processo de formação de um leitor total;

- c) gosto pela leitura: talvez este seja o predicado mais importante de um mediador de leitura, pois o mediador deve, necessariamente, ser um leitor;
- d) na relação com os diferentes públicos leitores com os quais deseja estabelecer uma positiva interação, de modo que esta interação também se estenda aos variados textos e/ou às várias fontes de leitura, a fim de que possa entusiasmar o leitor a ler, e a construir o seu próprio discurso.
- e) conhecimento de noções básicas sobre a psicologia evolutiva ou, o desenvolvimento psicossocial das diferentes fases da vida humana ou, pelo menos, da infância, da adolescência e da adultez, a fim de que as leituras mediadas sejam sempre interessantes para aqueles que estão se iniciando na prática da leitura e também para aqueles que já possuem experiências significativas de leitura.

Em síntese, entende-se que o processo de mediação da leitura para alcançar os objetivos propostos depende, em grande parte, da formação do mediador e do seu interesse na própria educação continuada, seja sob o aspecto pedagógico seja em áreas correlatas, o que lhe permitirá contribuir para a superação das dificuldades que poderá afetar o desenvolvimento do leitor, nos espaços onde ele estiver atuando.

ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA

Tradicionalmente, o lar, a escola e a biblioteca e dentre estas as escolares e as públicas são identificados pela sociedade como espaços de leitura os quais, por sua vez, contam com mediadores também vistos como os detentores naturais desta função: os pais e/ou demais familiares, os professores e os bibliotecários.

Mas, de modo geral, pode ser entendido que a mediação da leitura ocorre em todo e qualquer espaço formal, concreto, simbólico, virtual ou informal onde haja pessoa ou pessoas que buscam diretamente ou, que poderão ser instigados por outros, a buscar fontes de leitura, sejam estas informativas ou recreativas. Desta forma, podem ser identificados também como espaços de mediação de leitura, a universidade, a empresa; o clube social ou desportivo; o hospital; o hotel; o presídio; a geriatria; a associação comunitária, o salão paroquial, a igreja e/ou as redes de relacionamento, mediadas por computador.

O Lar

O lar se constitui no primeiro e, quiçá, no mais importante espaço de leitura, se considerarmos que a formação do leitor deveria ocorrer paralelamente ao processo de desenvolvimento e de crescimento do pequeno ser.

Neste sentido, os pais e os familiares são os primeiros mediadores de leitura, pois são eles que estabelecem o elo da criança com o mundo. Entretanto, devido a múltiplos fatores, tais como condições sócio-econômico-culturais, que se refletem na própria formação leitora da constelação familiar, a mediação da leitura não ocorre, na maioria das famílias brasileiras, perdendo a criança, assim, uma valiosa oportunidade de realizar as primeiras experiências de leitura a partir do lar. Segundo Moro e Estabel (2008) histórias devem ser narradas desde a mais tenra idade, não com intenção educativa, mas sim, como atividade prazerosa e lúdica, que valorize a arte e a estética contidas nos textos e em seus suportes.

A Escola

Inicialmente, destaca-se o espaço escolar como aquele naturalmente preparado para iniciar a criança no exercício da leitura. Por extensão, quando se pensa em mediação da leitura, na escola, *a priori*, pensa-se na sala de aula. Assim, o professor está encarregado, compulsoriamente, de aproximar o educando da leitura. E é fundamental que ele faça esta mediação, apresentando a leitura como algo prazeroso e não como tarefa e/ou instrumento de avaliação de conhecimentos.

A Biblioteca Escolar

Mas, não apenas a sala de aula deve se constituir em espaço de leitura, na escola. Quando, adequadamente dinamizada, a biblioteca escolar se transforma no mais importante espaço de mediação da leitura para diferentes públicos: a criança, o jovem, o adulto; o idoso, o neoleitor e, inclusive, o analfabeto.

Silva e Bortolin (2006) entendem que a mediação da leitura, na escola, é tarefa altamente relevante, exigindo da parte do mediador que atua na biblioteca escolar conhecimentos conceituais, biblioteconômicos e pedagógicos acerca do processo da

leitura, a fim de que haja interação entre esta biblioteca e a sala de aula, no sentido de que os programas e os projetos de leitura implementados estejam harmonizados com a proposta pedagógica da escola e estejam sustentados pelo comprometimento e o entusiasmo da equipe envolvida: professores e bibliotecários.

Desta forma, torna-se imprescindível que os educadores (professores, bibliotecários, atendentes de biblioteca) tenham a percepção da função e da importância da biblioteca, não somente para o ensino, mas principalmente, para o processo de mediação da leitura, como espaço e formação de leitores.

Deve ser destacado que este espaço atrairá mais leitores, se for agradável, alegre, suscitar dinamismo e vontade de ler. Para tal, não é necessário grande monta de recursos financeiros e, sim, criatividade e participação da comunidade escolar.

Caso a escola não disponha de recursos para estruturar um espaço adequado à biblioteca (acervo, mobiliário, iluminação e outros) deve procurar alternativas criativas para que o espaço disponível não seja apenas um amontoado de livros, reforçando a imagem de improviso e descompromisso pedagógico da escola para com a biblioteca. Porém, isso não significa prescindir da estrutura que é necessária à implantação de uma biblioteca (espaço físico, recursos e serviços) e nem empobrecer o acervo, pois o seu desenvolvimento contínuo deve ser priorizado.

A Biblioteca Pública

Cabe à biblioteca pública papel fundamental no processo de mediação da leitura, principalmente junto aos segmentos da população que se encontra fora do ambiente escolar, seja porque já alcançaram os níveis de escolaridade oferecidos pela educação formal, seja porque nunca frequentaram a escola.

Amplia-se a responsabilidade da biblioteca pública como mediadora de leitura, se for levado em consideração o fato de que grande parte da população de um município vive nas regiões periféricas, inclusive na área rural onde, dificilmente, são encontrados espaços públicos de leitura. E, neste caso, cabe à biblioteca pública oferecer a essa população a concretização do acesso à leitura. Entretanto, tal responsabilidade tornar-se-á inócua se esse gênero de biblioteca não dispuser de um mediador que estabeleça vínculos entre o leitor e o seu acervo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do leitor constitui-se no ponto focal do processo de mediação da leitura. E o mediador tem como missão e vocação motivar o leitor, por meio de uma metodologia que priorize a criatividade, a espontaneidade e a sensibilidade desse leitor.

Além dos aspectos anteriormente mencionados, o mediador da leitura deve questionar a realidade atual que, aliás, é resultado de uma matriz cultural que nunca privilegiou a leitura e o acesso aos livros e que também é calcada em uma prática pedagógica que tem, de longa data, como recurso pedagógico quase que unicamente o livro didático. Isto significa que a leitura prazerosa, lúdica, escolhida dentre as inúmeras opções oferecidas pelos acervos das bibliotecas escolares e públicas não faz parte do cotidiano do ensino formal, independentemente do nível de ensino atendido pela Escola. Em decorrência, a leitura pela leitura não faz parte da vivência do estudante ou do cidadão que não está inserido na comunidade dita dos intelectuais. E são estes, os estudantes e os cidadãos que deverão ser os leitores a serem conquistados para a prática da leitura.

Sejam, pois inovadoras as novas propostas de mediação da leitura, de modo que possam provocar, remexer, desconstruir o atual modo de mediar a leitura, na Escola e nas bibliotecas, a fim de que também um novo leitor possa emergir, para desfrutar do infinito prazer de ler e das infinitas possibilidades que lhe estão disponíveis, nos diferentes espaços onde se encontram as fontes de leitura.

Segundo Moro e Estabel (2009) as atividades de leitura em casa, na sala de aula ou na biblioteca, possibilitam a reflexão sobre situações e conflitos vivenciados, permitem ao leitor a percepção de que os problemas existem, mas possuem alternativas de solução; proporcionam alívio através da catarse e servem como atividades de lazer, de ludismo e de recreação que promovem a interação social. Servem também de fonte de informação e de prazer, caracterizadas como um processo natural decorrente do ato de ler e uma atividade interdisciplinar que permite buscar aliados em várias áreas do conhecimento, podendo ser aplicadas na educação, na aprendizagem, na reabilitação, na terapia, entre outros.

As autoras também afirmam que, através da leitura, crianças, adolescentes, adultos ou idosos se encantam e viajam para o mundo da magia e do encantamento que as histórias propiciam, esquecendo seus medos, suas angústias e suas dores.

Assim, com a participação dos mediadores de leitura e com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), segundo as autoras acima mencionadas, o acesso à informação, às narrativas é democratizado, pois todos alcançam as mesmas condições de igualdade. Independentemente de sua limitação, seja ela qual for, todos estarão sendo incluídos no mundo das palavras, das narrativas, dos sonhos e da fantasia possibilitando a conquista de um mundo melhor para todos e a existência de um cidadão mais feliz.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera T. A Formação do leitor. **Cadernos de Formação: Língua Portuguesa: Pedagogia Cidadã**, São Paulo, Unesp, v.2, 2004.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. **A Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BORDINI, Maria da G.; AGUIAR, Vera T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- FERREIRA, Aurélio B. de H. **MiniAurélio: século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- GASCUEL, Jacqueline. **Um Espaço para o Livro: como criar, animar ou renovar uma biblioteca**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- HOLZWARTH, Margarita (Org.). **Los Docentes como Mediadores de Lectura**. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de La Provincia de Buenos Aires, 2007.
- JIMÉNEZ, Juan E.; JUAN, Isabel O. Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 45, v.5, 25 mar. 2008. 22 p.
- LUCAS, Clarinda R. Leitura: uma entrada na palavra via Barthes. In: _____. **Leitura e Interpretação em Biblioteconomia**. Campinas: Ed. Unicamp, 2000. p. 35-42.
- MACHADO, Clélia D. R. O Prazer de Ler: relato de experiências. **Contexto e Educação**, Ijuí, v.4, n.13, p.41-44, jan./mar. 1989.
- MORO, Eliane L. da S.; ESTABEL, Lizandra B. **O processo da Leitura na Família, na Escola e na Biblioteca Através das Tecnologias da Informação e de Comunicação e a Inclusão Social das Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais**. Disponível em: http://www.niee2.ufrgs.br/~teleduc/cursos/diretorio/leituras_17_2//leitura_tics_pnees.pdf?1253734331. Acesso em: 20 set. 2010

NEVES, Iara C. B. **Biblioteca Escolar**: missão, compromisso com a formação de leitores, interfaces com a biblioteca pública. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO NOVO MILÊNIO, 1999, Ijuí. [Anais...] Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. p. 28-45.

_____. A Leitura como prática pedagógica na formação do profissional da informação. In: SANTOS, Jussara Pereira (Org.). **A Leitura Como Prática Pedagógica na Formação do Profissional da Informação**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007. p. 17-32.

_____. Ler e escrever na biblioteca. In: ____ et al. **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2007. p. 221-231.

PÉTIT, Michèle. **Os Jovens e a Leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRAZER em ler. 3 anos [Barueri]: Instituto C&A, 2009.

RITER, Caio. **A Formação do Leitor Literário em Casa e na Escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**: guia para a eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1978.

SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura em Curso**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, R. J.; BORTOLIN, S. **Fazeres Cotidianos na Biblioteca Escolar**. São Paulo: Polis, 2006. 115p.

SOUZA, Renata J. (Org.). **Biblioteca Escolar e Práticas Educativas**: o mediador em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TIEPOLO, Elisiani V. **Neoleitores no Brasil Alfabetizado**. [Curitiba, 2009]. Não publicado.

UNESCO; IFLA. Manifesto da UNESCO 1994 para Bibliotecas Públicas. In: MACEDO, Neusa D. de; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Biblioteca Pública, Biblioteca Escolar de País em Desenvolvimento**: diálogo entre bibliotecária e professora: para reconstrução de significados com base no Manifesto da Unesco. São Paulo: CRB-8, 2000. Apêndice: p.50-53.

_____. Manifesto UNESCO/IFLA para biblioteca escolar. In: MACEDO, Neusa D. de (Org.). **Biblioteca Escolar Brasileira em Debate**: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo: Ed. Senac, 2005. p. 425-428.

VYGOTSKI, Liev S. **Obras Escogidas II**: problemas de psicologia general. 2.ed. Madrid: Machado, 2001.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em Crise na Escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

Práticas Leitoras Multimídiais e Formação de Leitores: a leitura como ato criativo, participativo e dialógico

GABRIELA FERNANDA CÉ LUFT

INTRODUÇÃO

Resultados divulgados por diferentes instrumentos de avaliação, nacionais e estrangeiros, têm atestado o despreparo de nossos alunos quanto às capacidades leitoras. Entre setembro de 2007 e maio de 2008, por iniciativa do Instituto Pró-Livro, realizou-se a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, cujo objetivo era diagnosticar e medir “o comportamento leitor da população especialmente em relação aos livros” (AMORIM, 2008, p. 26), por meio da aplicação de cerca de 5.000 questionários a sujeitos acima de cinco anos de idade, em 311 cidades de todos os Estados do Brasil. Os resultados da pesquisa, sistematizados na obra *Retratos da leitura no Brasil*, organizada por Galeno Amorim, revelam que a escola ainda não age eficientemente com relação à formação de leitores:

[...] é a partir da escola que os brasileiros entram em contato com o processo da leitura e, por meio dela, acessam os livros, independentemente de sua classe social. [...] É na escola que se lê mais, os jovens lêem mais e é na infância que se forma o leitor. Entretanto, depois da escola, o brasileiro lê menos. *A escola não está formando o leitor, mas dando acesso à leitura.* (LÁZARO; BEAUCHAMP, 2008, p. 74, grifo nosso).

Embora se reconheça, por um lado, a centralidade da escola na formação educacional dos sujeitos, as disponibilidades curriculares e as metodologias impostas em sala de aula parecem influir diretamente no afastamento gradativo dos sujeitos em relação aos livros. Analisando os dados da pesquisa, Zoara Failla observa que, embora os mais jovens leiam quatro vezes mais “livros em geral” do que o restante da população, a presença

da obrigatoriedade parece ser prática constante: “se avaliarmos a motivação para a leitura, percebemos que ainda não foram seduzidos para essa prática: entre esses jovens 45% informa que lê por obrigação, enquanto somente 26% o fazem por prazer” (FAILLA, 2008, p. 97). O resultado está, ao que parece, situado em um espaço no qual a leitura, como encaminhada na escola, perde atração, tornando-se uma atividade que o sujeito encerra quando muda sua vida, quando sai da sala de aula:

Tanto a criança quanto o jovem gostam de ler. É comum vermos crianças absortas na leitura de revistas, por exemplo. Portanto, gostam de ler. O problema está em que são obrigadas a ler, especialmente nas escolas. É lá que elas não gostam de ler. Lêem, como informam na pesquisa, por obrigação. Mas lêem enquanto são estudantes. O problema é cativá-las para serem leitoras por prazer e após deixarem de ser estudantes. (FAILLA, 2008, p. 104-105, grifo nosso)

Isso significa que grande parte dos alunos tem concluído o ensino médio sem adquirir hábitos regulares de leitura, seja de textos literários, seja de textos não literários. Assim, podemos afirmar, de uma forma geral, que o ensino de literatura no ensino médio não tem alcançado plenamente os objetivos essenciais a que se propõe – a formação de leitores competentes de textos literários ou não literários, e a consolidação de hábitos de leitura –, o que aponta para a necessidade de revisão das práticas escolares de ensino de literatura.

Motiva esta pesquisa nosso interesse no ensino no âmbito da literatura e da cultura brasileiras e o propósito de constituir um trabalho coletivo e de intervenção pública, características que, conforme Fischer (2005, p. 24), contrariam “duas marcas da vida acadêmica atual, o isolamento (autossatisfeito, em grande parte das vezes) e o horizonte intramuros do trabalho de pesquisa (e conformado com isso, muitas das vezes)”. Serve-nos de estímulo uma ideia bastante presente na obra de Antonio Candido: que a literatura é um dos direitos humanos, que nos cabe oferecer a muita gente.

A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL NA PERSPECTIVA DO NOVO LEITOR E DA CONFIGURAÇÃO DE CENTROS CULTURAIS MULTIMÍDIAS

A biblioteca escolar é o local por excelência para se apresentar a leitura como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitas crianças, configura-se como a

única oportunidade de acesso aos livros que não são didáticos. Entretanto, de encontro a um quadro literário tão rico, portador de tão significativas produções infantis e juvenis, às crianças e jovens brasileiros, o acesso ao livro é dificultado por uma conjunção de fatores sociais, econômicos e políticos. Raras são as bibliotecas escolares que dispõem de um acervo adequado, diversificado e/ou de profissionais aptos a orientar o público. Ainda mais raras são as bibliotecas domésticas. Agrava essa situação o fato de a grande maioria dos bibliotecários, ou dos profissionais que se responsabilizam por bibliotecas, ao lado de um contingente significativo de professores que também não são leitores.

O ideal seria que o bibliotecário, que, entre outras, acumula também as funções de educador e disseminador da leitura, na ocasião de montar ou atualizar seu acervo de obras literárias, realizasse uma seleção capaz de propiciar a crianças e jovens textos de qualidade e questionadores, conquanto lúdicos. Visitas às livrarias, participação nas reuniões pedagógicas reforçando a ideia da necessidade de melhorar o acervo e contatos com a comunidade apontando a biblioteca como centro cultural e não como armazenadora de livros, são algumas atitudes que poderão garantir um aumento quantitativo e qualitativo da literatura infantil e juvenil. Nesse sentido, vale lembrar que, de acordo com Soares (1999, p. 21), não há como evitar que a literatura infanto-juvenil, “ao se tornar saber escolar, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola”.

Por parte da crítica, o ideal seria uma publicação regular com a resenha crítica da produção considerada digna de ocupar a atenção do público – um encarte semanal em jornais de grande circulação, um folheto mensal de uma instituição especializada, hoje necessariamente disponível na internet, que, entre seus fins, tivesse a prestação de serviços informativos a pais e professores. Da mesma forma, é de extrema importância que educadores discutam o que é leitura, a importância do livro no processo de formação do leitor, bem como o ensino da literatura infantil como processo para o desenvolvimento do leitor crítico. Além disso, o educador deve saber o quanto são importantes sua prática e ação em sala de aula e que sua mediação motivará ou não o aluno à prática da leitura. Segundo Zilberman (2003, p. 28), “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais [...] em razão de sua percepção singular do universo representado”.

O novo leitor, revelado pela perspectiva do século XXI, além de ter acesso às obras contemporâneas e expressivas do segmento, demanda a configuração e a consolidação de centros culturais multimídiais. Atualmente, ao lado do livro, da revista e das histórias em quadrinhos, devem ser incluídos outros suportes de leitura, tais como a televisão, o vídeo, o DVD, o computador, o e-book, entre outros, de forma que o leitor possa adotar uma perspectiva hipertextual no ato de ler, através de uma perspectiva crítica e cidadã. Mais do que isso: além de possuir o hábito de ler, espera-se que o novo leitor desenvolva uma cultura da leitura.

Nesse contexto, em setembro de 1997, instituiu-se o “Centro de Referência de Literatura e Múltiplos – Mundo da Leitura”, laboratório do curso de graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Letras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo (RS), coordenado pela prof. Dra. Tania M. K. Rösing, em que se desenvolvem atividades multimídiais de ensino, pesquisa e extensão sobre questões de leitura, dirigidas a mestrandos, licenciados em geral, alunos e professores do ensino básico de qualquer sistema de ensino, estudantes e professores universitários, bem como a leitores em geral, a fim de promover a leitura, a literatura e o complexo das múltiplas linguagens.

Através de visitas previamente agendadas, no Centro desenvolvem-se práticas leitoras em múltiplos suportes e em linguagens variadas, destinadas a turmas de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior. As centenas de visitas agendadas e práticas leitoras multimídiais aplicadas, bem como as incontáveis atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas à formação do leitor, à difusão da literatura e ao universo em que se constituem as múltiplas linguagens, configuram grandes exemplos da bela recepção de jovens autores e obras pelos novos leitores.

Além disso, não basta ser professor ou lidar com crianças e jovens para saber o que é bom em literatura infantil e juvenil. É preciso ser leitor, conhecer o que é disponibilizado em bibliotecas bem aparelhadas como centros culturais multimídiais de promoção da leitura, acompanhar a produção recente disponibilizada no mercado editorial por intermédio das livrarias, conhecer, de fato, o traço do infantil e ter alguma informação básica sobre a própria literatura, com as especificações relativas àqueles leitores. Ler ou não ler – eis a questão. Se os professores, educadores, animadores culturais e bibliotecários pretendem assumir a posição de agentes disseminadores da leitura da

literatura infantil e juvenil, precisam gostar de ler e têm de ler, para, daí sim, terem condições de incentivar a leitura. Como forma de incentivar tal hábito, propomos distintas metodologias para a abordagem do texto literário, em que a figura do mediador como fomentador do diálogo entre o autor e o leitor através do texto é fundamental. Para tanto, sugerimos a aplicação do que denominaremos, a partir deste momento, de práticas leitoras multimídiais, as quais priorizam a interdisciplinaridade e a intertextualidade, aliadas às novas tecnologias de suporte textual, para reconstituir a leitura como um ato criativo, participativo e, essencialmente, dialógico.

A PRÉ-LEITURA

Para formar um leitor crítico e sensível, capaz de compreender e interpretar aquilo que lê, de construir significados e transformá-los em palavras, exige-se do mediador de leitura uma intervenção adequada, contínua e explícita, que precisa ocorrer de forma consciente e sistemática antes, durante e depois das atividades de leitura. O diálogo entre o mediador e o aluno-leitor não deve ser baseado na transmissão de respostas prontas, pelo contrário: deve possibilitar a mobilização do sujeito mediado de forma que ele tenha condições de buscar suas próprias respostas e construir os seus próprios significados para o que está lendo.

O trabalho com a pré-leitura permite que se resgatem as informações do mundo exterior ao texto, recurso pelo qual o conhecimento prévio do aluno-leitor é trazido à tona. Ao colocarmos em prática estratégias que ativam o conhecimento prévio do aluno-leitor, descobrimos o quanto eles sabem ou o quanto não sabem a respeito dos assuntos que serão desenvolvidos durante a realização da prática leitora. Entretanto, em sala de aula, o que temos observado a respeito da leitura é que o professor centra sua atenção na escolha do objeto – o texto, o livro – e esquece o sujeito – o aluno-leitor. Primeiramente, o professor seleciona o material, e só depois decide o que fazer. Entretanto, no processo de mediação o professor precisa ter clareza dos motivos que o levaram a escolher determinada obra, não outra, e ter consciência de que todas as atividades dependerão de seu propósito inicial.

DOS PRINCÍPIOS PARA A ELABORAÇÃO DE PRÁTICAS LEITORAS MULTIMÍDIAS

A elaboração, ou seja, o roteiro das práticas leitoras deve prever os seguintes aspectos: delimitação dos objetivos da atividade, justificar a escolha do tema e sua posterior abordagem, delimitação do tempo, desenvolvimento e material utilizado.

1. O professor deve ser um leitor: nada mais falso do que obrigar o aluno a ler e ser, o professor, um sujeito pouco afeito à leitura. Todos os professores têm, por certo, alguma experiência nesse campo: ao recomendar ou ao estudar um livro já lido, sobre o qual tenha uma noção adequada e informada, o professor tem sucesso; caso contrário, o resultado é ou muito difícil, ou nulo. Mais que por palavras, o professor deve dar o exemplo vivo da validade de ler por meio de sua atuação cotidiana. Deve ser um frequentador assíduo de bibliotecas, deve ser um estimulador da leitura, deve ser um mediador entre o aluno e a literatura.
2. A escolha do *corpus* – no caso, uma obra literária: tudo depende do público-alvo. Deseja-se trabalhar com alunos de educação infantil? Com as séries iniciais do ensino fundamental, ou com as séries finais? Com o ensino médio? Com um público de universitários? Ou seria o caso de promover a leitura em meio a associações de moradores? A definição da obra se dará, pois, a partir da delimitação do público alvo. Afinal, plateias distintas exigem obras distintas. Assim, a mediação do ato de ler inicia pela seleção do texto, que deve ser do interesse do leitor ou mesmo necessário às suas ações no âmbito de seu grupo social e esteja de acordo com os níveis de leitura desse leitor, observadas suas características pessoais. Tais cuidados no processo seletivo pressupõem a existência de um mediador com experiência de leitura, cujo conhecimento prévio esteja repleto de informações, sejam elas adquiridas pelo senso comum, e de modo especial, por intermédio do acervo do conhecimento acumulado ao longo da história e através do contato e do envolvimento com linguagens veiculadas em diferentes suportes, reveladores de valores, usos, costumes, crenças e que configuram o seu nível cultural baseado nos princípios da universalidade.

3. Selecionado o texto literário, é necessário que se escolham outros suportes, além do livro e relacionados a ele, que possibilitem ao público-alvo a realização de outras leituras. Deve-se atentar para o fato de que as concepções tradicionais de leitura pouco representam em uma atualidade de constante evolução tecnológica. Em um período em que a comunicação e a informação digital são fatores fundamentais nas novas formas de relacionamento humano, em um momento em que a tecnologia da tela fortemente se introduz nos procedimentos sociais, a leitura deve ser observada em conceitos e contextos mais amplos, assim como o livro deve ser compreendido em sua evolução histórica em meio às novidades da realidade virtual.

Além de contribuir com o processo de identificação de pistas responsáveis pela coerência e pela coesão textuais, construindo uma metodologia de abordagem do texto, o mediador precisa estimular o leitor a estabelecer relações desse conteúdo com os diferentes contextos nos quais interage, com outros textos já existentes, numa verdadeira estrutura arquetônica.

A leitura é um processo de interatividade, implicando a explicitação do modo como o leitor visualiza o mundo, dos valores que subjazem às suas manifestações e do encaminhamento entre sujeitos – o sujeito autor, o sujeito mediador, o sujeito leitor – e o próprio texto – que se torna sujeito também, já que, criado, independe de seu criador. Esse processo de cooperação imprevisível é o momento em que são compartilhados contextos mentais, sentimentos, emoções.

CONCLUSÃO

A ausência de uma cultura de leitura impõe a constituição de mediadores entre o texto e o leitor, seja no contexto da escola, seja no contexto da família ou, mesmo, do exercício profissional. É hora de se repensar metodologias, abordagens e conceitos. É necessário repensar a forma de envolver todas as camadas da população – sejam crianças, jovens, adultos, idosos ou neoleitores – no mundo das leituras, propondo ideias para aproximá-los dos inúmeros textos que compõem a vida e que formam o mundo. É necessário ouvir, observar, refletir, para podermos reelaborar condições propícias à

formação de leitores críticos, com competências para interagirem com múltiplas linguagens, nos diversos suportes, sejam eles fundados na tradição, sejam introduzidos pelas novidades da tecnologia. É necessário, sobretudo, ler. Em uma sociedade cuja educação é constante e lamentavelmente preterida, quem se propõe a trabalhar com a mediação de leitura deve saber, de antemão, que são imensos os desafios. A fim da adoção de novas práticas de leitura capazes de ir ao encontro dos leitores, é imprescindível que professores, educadores, animadores culturais e bibliotecários conheçam os caminhos trilhados pela arte literária, a fim de que possam, conscientes dos desafios e das lacunas existentes, tomar atitudes transgressoras nas práticas leitoras peculiares à sociedade do conhecimento e das imposições tecnológicas.

Referências

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

FAILLA, Zoara. Os jovens, leitura e inclusão. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

FISCHER, Luís A. Luta social: tentativa de conceituação. **Terceira Margem**, revista do PPG em Ciência da Literatura, Faculdade de Letras da UFRJ, v.9, n.12, 2005, p. 24-32.

LÁZARO, André; BEAUCHAMP, Jeanete. A escola e a formação de leitores. In: AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. (Org.); BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Org.). **A Escolarização da Leitura Literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Os Blogs como Ferramentas de Informação, Comunicação e Interação no Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade

WLADIMIR BRASIL ULLRICH

Vive-se, desde o século passado, e hoje ainda mais, na Era da Informação. A cada dia observamos o surgimento de novas formas de comunicação e cada vez mais a informação se propaga digitalmente e, muitas vezes, instantaneamente. A cada dia recebemos mais convites para frequentar um ambiente como amigo de alguém, ou como um consumidor – de bens, de informação, de cultura – em uma demonstração do sucesso inequívoco das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) hoje disponíveis.

Pode-se dizer que as pessoas se comunicam intensamente e expõem com mais desprendimento suas experiências, muitas vezes através de imagens e narrativas criativas, procurando, inclusive, demonstrar o seu estado de espírito a cada dia que passa. Orgulham-se de terem “seu espaço” e seguidores e, em grande parte, por terem vários amigos. Aliás, os amigos, ou em outro caso os não tão amigos, mas que compartilham afinidades em diferentes comunidades virtuais espalhadas pelo mundo, formam uma grande rede de propagação de ideias, de divulgação de novas tendências, sendo, em um certo sentido, também formadores de opinião num espaço midiático que cada vez mais suplanta as formas tradicionais de comunicação.

Por outro lado, permanece em destaque, e em constante discussão, a questão sobre a função de uma Universidade, principalmente a de caráter público, e sua relação com o desenvolvimento humano, seja no que tange à disseminação do conhecimento, seja no que diz respeito à inclusão social, essa não relacionada apenas ao acesso de um indivíduo considerado excluído à Universidade, mas ao acesso das mais diversas comunidades em diferentes níveis sociais ao produto do meio acadêmico. Mas, o que é inegável em meio a possíveis opiniões, é que o ensino público e de qualidade, e sua

produção acadêmica, nada alcança se somente servir para engrandecer e enaltecer a própria instituição que o gerou. Apenas ultrapassando efetivamente seus muros, atingindo a sociedade e possibilitando a sua transformação, através de um avanço principalmente cultural, é que a Universidade cumprirá seu papel e justificará o investimento que a ela se aplica, pela própria sociedade.

Neste sentido, a Educação Aberta e a Distância (EAD) tem se tornado uma modalidade de ensino cada vez mais comum no meio acadêmico, e uma parceira no processo de inclusão social e divulgação do conhecimento, com a oferta de diversos cursos em diferentes níveis de formação, buscando não apenas a formação e qualificação do aluno universitário, mas também dos profissionais que desempenham a função de educadores, muitos deles atuando na base da pirâmide da educação, mas sem a qualificação adequada e merecida.

Mas, porque tocar nestas questões? Qual a relação delas com o *Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade*? E qual a relação disso tudo com os sites de tipo blog?

Como indica o nome do curso, a sua pretensão é a de provocar uma reflexão e um profundo debate sobre a dinâmica da mediação da leitura nos diversos espaços sociais, formando e qualificando mediadores que atuam junto à comunidade, principalmente professores do ensino fundamental e médio, permitindo que alunos e outras pessoas ligadas a esses mediadores ampliem suas possibilidades de inclusão social, por meio do acesso à informação através da leitura, e o consequente exercício da cidadania. Portanto, um Curso de Extensão oferecido por uma Universidade Federal, pública, que pretende atingir a diversidade, a qual se espalhou, neste caso, por um total de dezoito Polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Estado do Rio Grande do Sul, em duas etapas, na modalidade EAD.

Cabe ressaltar, porém, se a EAD é um formato de ensino que cresce cada vez mais, com grande potencial para se inserir na diversidade, também gera por outro lado certos questionamentos, uma vez que a educação, neste modelo, nem sempre supera a distância, nem sempre integra aluno e turma, turma e professor, e esses e a comunidade. Por vezes, inclusive, alunos são somente inscritos em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tendo acesso aos conteúdos postados e atividades propostas, passando a se relacionar, desde o primeiro momento, com um ambiente estático. Suas colaborações, seus comentários e criações – objetos de avaliação do aluno e como que

“termômetros” da qualidade de um curso – restringem-se a esse ambiente e, por fim, ao intramuros acadêmico.

No entanto, para formar e qualificar mediadores que possam atender a diversidade, impõem-se ir além de um AVA, por mais ricos que sejam, em alguns casos, os materiais nele contidos. Não basta, portanto, como no caso do *Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade*, discutir sobre o “Eu Leitor”; não basta uma “Imersão Cultural” e um passeio pelos diversos “Gêneros Textuais”. É necessário não apenas discutir e aprender sobre a “Mediação e os Espaços de Leitura”; é necessário experimentar, dentre outras, uma nova “Prática de Leitura”, e mais, de mediação da leitura. Analogamente, é necessário mais que uma biblioteca bem equipada, um professor interessado e uma tão encantadora “contação de histórias”. É necessário que a história fique gravada. E neste caso, não apenas no imaginário do leitor ou ouvinte, mas em um espaço publicamente compartilhado, em sintonia com o nosso tempo: o blog.

Dessa forma, pensado como uma ferramenta tecnológica de fácil acesso e de forte apelo nos dias atuais, o blog foi escolhido, no *Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade*, como um espaço para a postagem de algumas atividades do Curso e consequente divulgação do material criado pelos alunos desse Curso. Pretendia-se, assim, que os futuros (já não tão futuros) mediadores de leitura estivessem em posse de uma tecnologia da informação de incrível potencial e abrangência, criando e administrando eles mesmos um espaço o qual poderiam usar, de imediato, para expressarem a si mesmos, trocar conhecimento entre si, e abordar, de modo criativo, textos, imagens e outros assuntos relacionados à leitura, trazendo para este meio o seu aluno da escola e, desejavelmente, pessoas ligadas a esse. Em outras palavras, pretendia-se a extensão, do Curso, de um ambiente virtual de aprendizagem para um ambiente virtual de compartilhamento e de domínio público, possibilitador do surgimento de uma grande cadeia inclusiva.

Assim, alicerçada na crença, na qualidade do material elaborado pela equipe de professores especificamente para o curso, na equipe como um todo (de coordenadores a tutores), e com o suporte oferecido por esses, a escolha do blog era, portanto, a escolha de um aliado. Sabia-se que o seu uso traria ao curso uma publicidade imediata, que a qualidade do trabalho da equipe estaria desde o início exposta em um ambiente externo a esse, com toda a ausência de restrição e o risco inerente. Mas, era necessário ter atitude.

Por outro lado, ter atitude implicava responsabilidade, pois mesmo que o blog fosse um meio de comunicação e informação tão poderoso, isto não implicava que fosse uma ferramenta fortemente inserida em algumas comunidades do interior do nosso Estado, onde sequer o uso de outras tecnologias da informação ainda mais antigas, como o correio eletrônico, não é comum. O seu uso, dessa forma, requeria capacitação, orientação, acompanhamento e avaliação permanente.

Era preciso, então, desde o primeiro momento, encarar a diversidade. Formar e capacitar os tutores da equipe, principalmente aqueles que atuavam nos Polos, bem como orientar os alunos, no sentido de estes não encontrarem entrave ao uso do blog e sua expressão no mesmo. Tutoriais, soluções de dúvidas pelas equipes de tutoria, comentários de incentivo e elogios merecidos, tudo se colocava, desde a simples criação deste espaço até as primeiras postagens, como uma grande engrenagem em favor do reconhecimento, pelo aluno do curso, das possibilidades e vantagens do uso dessa tecnologia.

Estava ali um espaço para a divulgação do tema a ser estudado no curso, a mediação da leitura, e o que a ele pudesse estar relacionado. Havia atividades específicas a serem realizadas, mas não havia limite para o que se pretendesse incluir no ambiente, desde que dentro da temática concebida. Tínhamos então, nos blogs, dezoito Pólos da UAB do RS representados. Tínhamos diversas culturas expressas, das zonas mais urbanas às mais interioranas, das mais interioranas ao campo quase em sua virgindade. Podíamos ver estórias e histórias interessantíssimas sendo contadas, e brincadeiras com as palavras e com o nosso modo de falar. Poesias eram escritas, exploravam-se imagens com diferentes e criativas interpretações, recontavam-se clássicos de nossa literatura num contexto atual e de acordo com as tradições e aspectos regionais de cada polo. Além disso, eram criadas atividades para aplicação em sala de aula e elaboradas diversas práticas de leitura. E tudo isso estava multiplicado, uma vez que cada polo estava dividido em diversos grupos de alunos, cada grupo com seu blog, numa relação potencial intrapolos e entre polos, o que expandia o material a ser postado e visitado, enriquecendo toda esta experiência, onde, claramente, a diversidade encontrava a unidade, refletida na qualidade do material postado.

E a partir daí, se aquela construção grupal, que desde o começo superava a diversidade, agora conquistava leitores, seguidores, se o blog não era mais visitado

apenas por colegas de curso, tutores e professores, ele já estava, a pequenos passos, se inserindo na comunidade, transportando parte do conteúdo do curso e a experiência e opinião destes professores, também alunos, e desde já mediadores de leitura, para além do meio ao qual ele primeiramente se aplicava, numa atitude plenamente inclusiva.

Assim, o uso do blog como uma ferramenta de informação complementar ao ambiente virtual de aprendizagem tradicional possibilitava, a todos os envolvidos no Curso, atingir a comunidade em sua diversidade desde antes da formação específica do mediador de leitura – com a possibilidade de compartilhamento, em grande parte, da experiência desse curso em seu pleno andamento – tornando-se uma forma para nós recompensadora de democratizar o ensino e, usando-se das possibilidades de comunicação atuais, tão tecnológicas, incentivar algo tão arcaico, mas fundamental para o desenvolvimento do homem, como a leitura.

BLOGS CRIADOS NO CURSO MEDIADORES DE LEITURA NA BIBLIODIVERSIDADE



<http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/>

Polo SHO com Curso de Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade - Windows Internet Explorer

http://mediadorescarequinha4.blogspot.com/

TEXTOS NARRATIVOS:

DRAMA DE UM APAIXONADO

Quando a conheci, tinha 16 anos. Ela, eu não sei. Fomos apresentados numa festa por um carinha que dizia meu amigo. Foi amor à primeira vista. Ela me enlouquecia. Nosso amor chegou a um ponto em que já não conseguia viver sem ela, mas era um amor proibido. Meus pais não aceitavam. Fui reprimido na escola e passamos a nos encontrar escondidos até que não deu mais. Fiquei louco, eu a queria, mas não a tinha. Eu não podia permitir que me afastassem dela. Eu a amava. Bati com o carro, quebrei tudo dentro de casa e quase matei minha irmã. Estava louco, precisando dela. Hoje tenho 39 anos, estou internado num hospital, sou inútil e vou morrer abandonado pelos meus pais, amigos e por ela. Seu nome: "cocaina", seu apelido "crack". Meu amor, minha vida, minha destruição e minha morte, devem a ela.

autor desconhecido.

TEXTOS INFORMATIVOS:

Concluído

Internet | Modo Protegido: Ativado

<http://mediadorescarequinha4.blogspot.com/>

A mágica da leitura - Windows Internet Explorer

http://amgicadaleitura.blogspot.com/

Compartilhar Denunciar abuso Próximo blog

Criar um blog Login

A MÁGICA DA LEITURA

SEGUNDA-FEIRA, 31 DE JANEIRO DE 2011

Projeto: Prática de Leitura Multimídia

Praticadaleituramultimidiaiparaduasversoes

PRÁTICA DE LEITURA MULTIMIDIAL

View more presentations from Ketrin2011.

Video: TURMA DA MÔNICA E OS AZUIS
<http://www.youtube.com/watch?v=w5KekB2x7uA>

História em Quadrinhos: "DORINHA A NOVA AMIGUINHA"

SEGUIDORES

Participar deste site

Google Friend Connect

Membros (1)

Já é um membro? [Fazer login](#)

ARQUIVO DO BLOG

2011 (4)

▼ Janeiro (4)

Projeto: Prática de Leitura Multimídia

Projeto de Leitura: ZIRALDO, o autor maluquinho.....

Monalisa

A Cartomante

2010 (7)

QUEM SOU EU

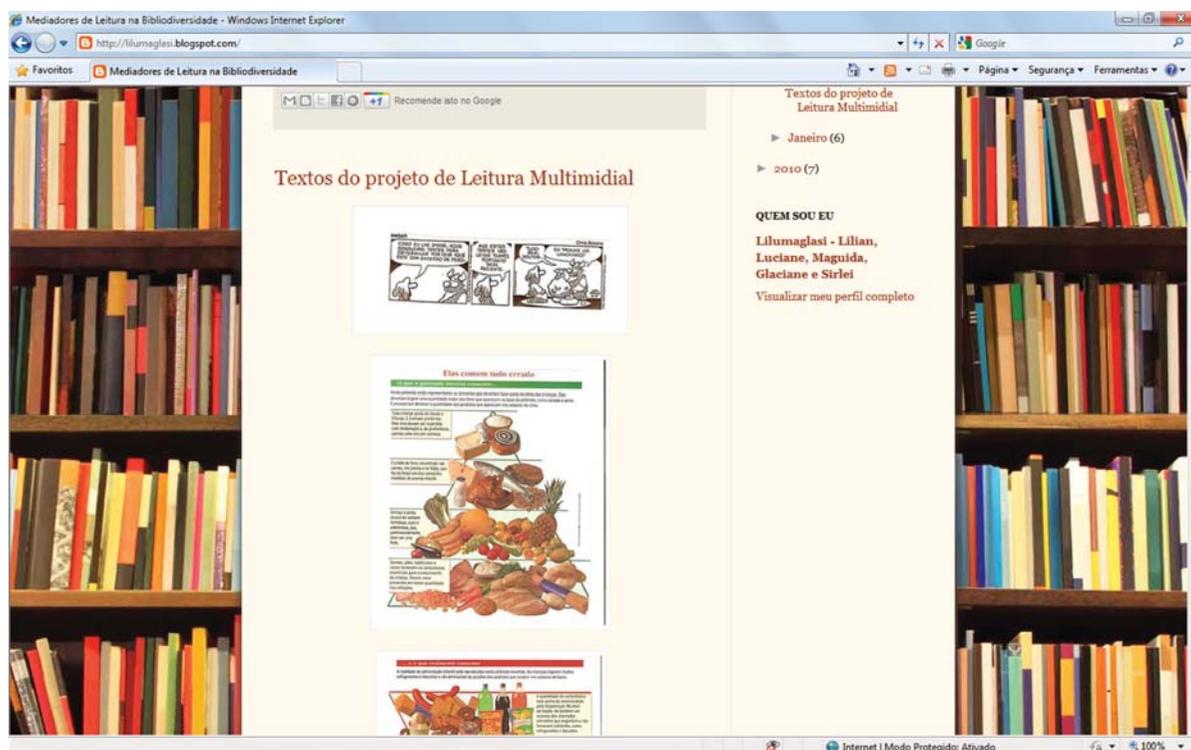
A MÁGICA DA LEITURA

Somos professoras que estamos

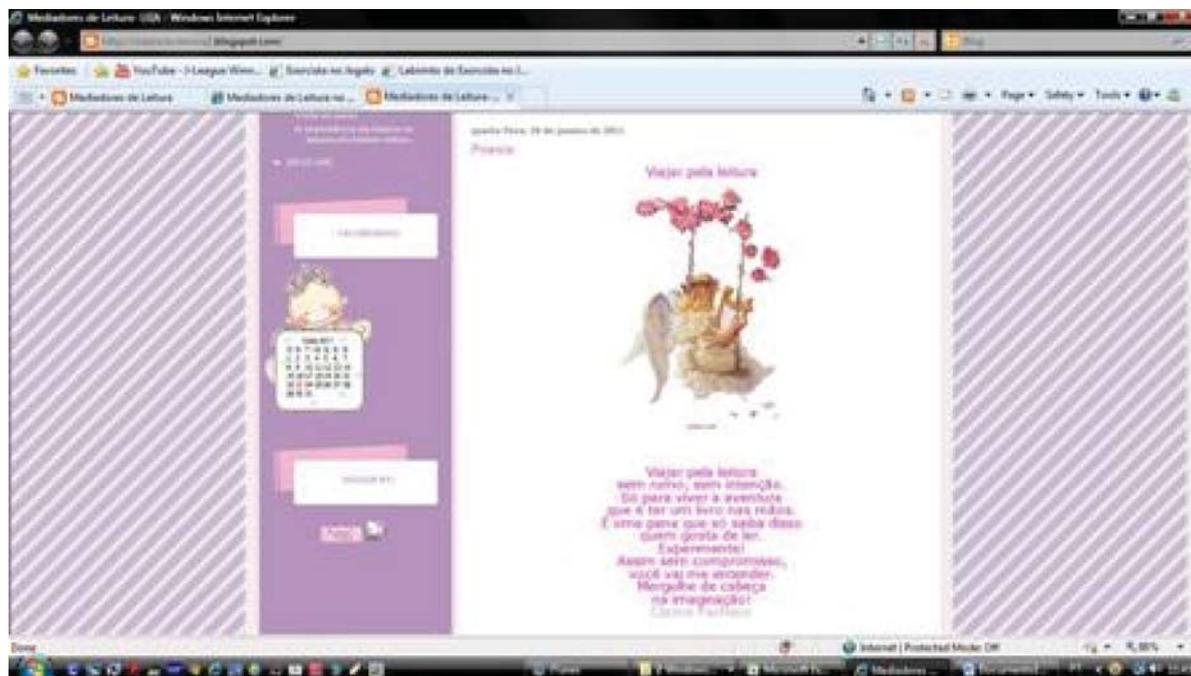
Erro na página.

Internet | Modo Protegido: Ativado

<http://amgicadaleitura.blogspot.com/>



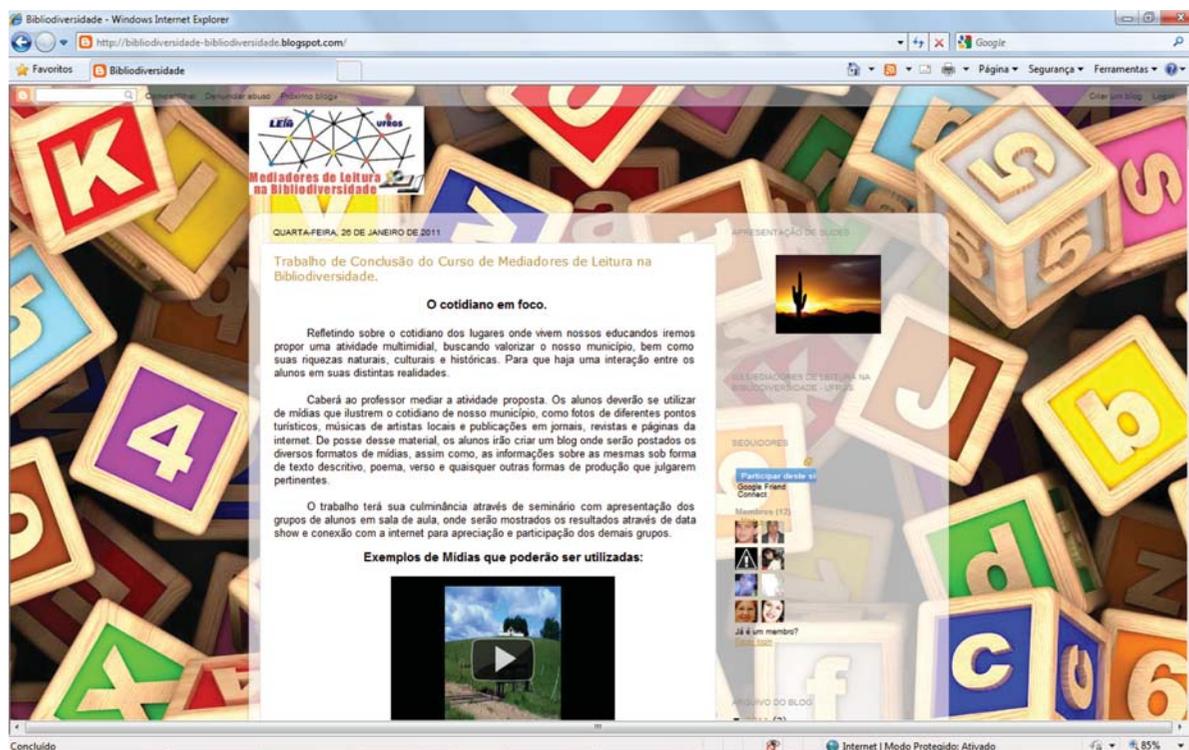
<http://lilumaglasi.blogspot.com/>



<http://mediadorleitura2.blogspot.com/>



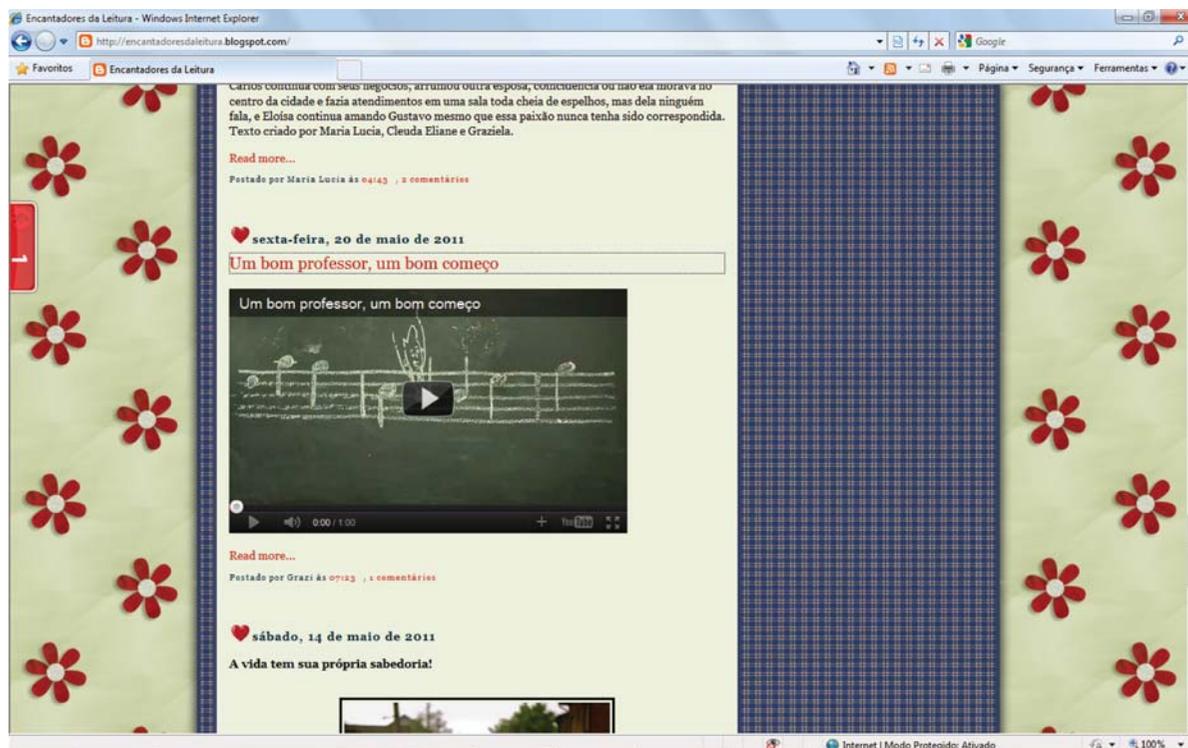
<http://mediadoresleitura.blogspot.com/>



<http://bibliodiversidade-bibliodiversidade.blogspot.com/>



<http://cantinhomediadoresdeleitura.blogspot.com/>



<http://encantadoresdaleitura.blogspot.com/>



<http://www.apaixonadosporleitura.blogspot.com/>



<http://periodicodaleitura.blogspot.com/>

Instrumento de Avaliação na Educação Aberta e a Distância: a experiência do curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade da UFRGS

ARIEL BEHR

A avaliação no ensino superior é um desafio, seja qual for a área ou curso em foco. O ensino nas universidades é uma evidência deste desafio, uma vez que não abarca apenas o ensino superior, mas também outras dimensões da atividade intelectual, como a pesquisa e, sobretudo, a extensão (MORAES, 2010). Mas, maior ainda é este desafio quando se trata da avaliação na modalidade Educação Aberta e a Distância (EAD), haja vista que o acompanhamento dos alunos se dá de forma não-presencial, e muitas vezes assíncrona, desta forma eliminando parte das avaliações informais relacionadas à postura e ao comportamento do aluno, por exemplo.

Ao mesmo tempo, esta “não-presencialidade” faz da EAD democrática e inclusiva, não distinguindo ninguém *a priori*. Observando este aspecto, o limite que não se deve atingir é o de promover a distância em todos os sentidos, priorizando ações com baixos níveis de acompanhamento dos alunos, que visam somente à entrega de tarefas, em detrimento do aprendizado com o processo interativo. Neste sentido, Cerny (2002) afirma que o próprio meio é um dos objetos de estudo da EAD, sendo necessárias reflexões aprofundadas sobre os processos pedagógicos da modalidade. E, desta forma, “a avaliação da aprendizagem assume um papel fundamental, pois, conforme os procedimentos adotados, a EAD pode constituir-se num forte entrave à inovação pedagógica.” (CERNY, 2002, p.135).

Defende-se então uma EAD construída por meio da proximidade e da interação, e não apenas uma EAD da superação da barreira espacial, como o ensino por correspondência, por exemplo. Neste sentido, é interessante priorizar formas de avaliação contínuas “revestidas de uma prática essencialmente formativa [...] continuada,

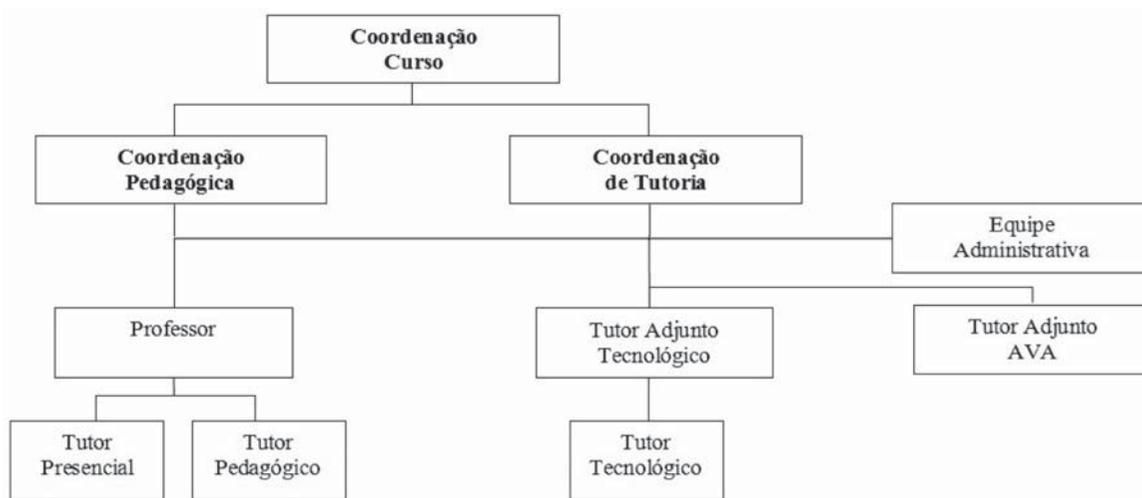
contextualizada, flexível e interativa, presente em todo o curso e como possibilidade de diálogo entre professores e alunos.” (CERNY, 2002, p. 141-142)

A avaliação na realidade da sociedade da informação, com uso irrestrito de Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs), faz com que professores não se contentem mais com trabalhos de seus alunos que sejam meras cópias manuscritas de enciclopédias (PRIMO, 2006). Da forma como traz Cerny (2002), vemos que o grande avanço que se apresenta hoje para a avaliação é constituir-se como parte do processo de ensino e de aprendizagem e não mais em momentos estanques e pontuais, mas permeando e auxiliando todo este processo. E é diante deste desafio que o presente capítulo visa apresentar uma ferramenta de acompanhamento das atividades dos alunos do Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade.

A ORGANIZAÇÃO DO CURSO PARA A AVALIAÇÃO

Os recursos humanos do Curso estiveram estruturados em suas coordenações, equipe administrativa, equipe de professores, e equipes de tutores. As funções destas equipes foram imaginadas para facilitar o trabalho docente e permitir uma maior aproximação entre a equipe de professores e tutores, e discentes do Curso. A forma de organização pode ser verificada na Figura 1, que apresenta um organograma representando esta disposição.

Figura 1: Organograma do Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade



Fonte: Behr (2011)

Esta organização não é distante de outras já conhecidas em cursos da modalidade EAD, todavia, para atender aos interesses deste Curso, imaginou-se uma equipe de tutoria que pudesse apoiar as diferentes necessidades da equipe de coordenação. Assim, funcionalmente, a equipe de tutores foi distribuída entre Tutores Presenciais, Tutores Pedagógicos e Tutores Tecnológicos. Os Tutores Presenciais foram aqueles residentes dos Polos onde o Curso aconteceu, e tiveram como principais atividades facilitar o uso das tecnologias e promover a interação dos alunos com o restante da equipe docente do Curso. Os Tutores Pedagógicos e Tecnológicos tinham como principal atividade o atendimento ao aluno, podendo-se dizer sumariamente que o primeiro era responsável por uma avaliação qualitativa das entregas, e o outro, pela avaliação quantitativa; porém, estas tarefas são muito próximas na prática, o que fazia com que, constantemente, um permeasse e complementasse a atividade do outro. A ferramenta de acompanhamento das atividades foi desenvolvida para registrar as entregas dos alunos, e era o principal instrumento das atividades do Tutor Tecnológico.

O INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

O instrumento que foi utilizado para acompanhar as entregas dos alunos à equipe docente do Curso foi desenvolvido no *software* Microsoft Excel[®] versão 2003, na forma de uma planilha que contabiliza as entregas, e evidencia aos docentes (tutores e professores) os pontos em que o aluno não atingiu suficiência frente à proposta do Curso. Esta ferramenta foi desenvolvida em conjunto pelo Tutor Adjunto Tecnológico e por um membro da Equipe Administrativa do Curso, que já tinham experiência com a modalidade EAD, e conhecimento do contexto do Curso. Para tanto vale ressaltar que, mais do que simplesmente apresentar a planilha, também se faz interessante apresentar como foi imaginada uma sistemática de construção, preenchimento, verificação e correção deste instrumento.

Primeiramente, na idealização deste instrumento teve-se em mente uma lógica de PDCA (adaptado dos verbos em inglês *to Plan*, *to Do*, *to Check* e *to Act*; para as fases de Planejar, Fazer, Avaliar e Agir Corretivamente) conforme apresentam Behr, Moro e Estabel (2008). Sendo assim, na fase de '**Planejar**', quando se idealizou a planilha, imaginou-se ter um instrumento que pudesse "sinalizar" (usando o verbo não só em seu sentido gramatical, mas figurado também, nas cores de um sinal de trânsito) os pontos em que o professor deveria agir para conduzir a turma aos objetivos do Curso.

Neste sentido, como se pode ver nas Figuras 2 e 3, o professor é capaz de identificar visualmente, de uma forma geral, a situação da turma quanto às entregas programadas.

A fase de **‘Fazer’**, entendemos que seja o momento em que há o preenchimento da planilha propriamente dito. Na estrutura do curso, esta atividade foi delegada ao Tutor Tecnológico, que tinha a função de verificar se a atividade solicitada pelo professor foi entregue pelo aluno da forma correta. Neste momento, as possibilidades de ação do Tutor Tecnológico são a de classificar a entrega em três níveis: ‘Sim’, ‘Não’ e ‘Parcial’.

Esta classificação corresponde a uma avaliação qualitativa, onde já existe uma primeira interação com os alunos, e é permeada a atividade do Tutor Pedagógico que muitas vezes auxilia neste preenchimento. A interação com o aluno neste ponto é feita na forma de comentário, diretamente na atividade entregue no AVA, ou por envio de mensagem, no caso de entregas realizadas fora do AVA (p.ex. atividades nos Blogs dos grupos de alunos). Como consequência desta avaliação qualitativa, a planilha realiza uma contabilização do percentual de atividades já entregues. O motivo desta contagem está em auxiliar o professor a verificar o nível de participação de cada aluno. Para isso, a contagem é estratificada entre atividades síncronas e assíncronas, ou seja, entre os Chats e as demais atividades.

A partir deste momento, inicia-se a fase de **‘Avaliar’**, que envolve duas práticas de reflexão sobre os procedimentos realizados até então, quais sejam: avaliar o instrumento e avaliar as entregas. Esta fase é praticamente indissociada do **‘Agir Corretivamente’**, que compreende a ação que o tutor realiza em resposta a um problema identificado, seja no instrumento, seja na entrega do aluno. No que tange à avaliação do instrumento são verificadas neste momento a exatidão dos cálculos e a necessidade de inclusão ou supressão de campos na planilha. E, no que se refere à avaliação das entregas dos alunos, de posse da primeira classificação da entrega realizada pelo Tutor Tecnológico, o professor é capaz de identificar os alunos que estão apresentando intervenções, tanto para evitar a evasão daqueles que não entregaram as atividades, quanto para proporcionar oportunidades de recuperação da aprendizagem àqueles alunos que têm uma atividade classificada como ‘Parcial’. Assim, estas atividades recebem estímulos para que sejam revisitadas pelos alunos, a fim de que possam ser modificadas, ou ampliadas, conforme o caso.

Com todas as etapas realizadas, são dadas as condições para que o professor e a equipe de coordenação do Curso possam acompanhar o andamento das atividades nos diversos Polos, conforme quadro a seguir:

A Figura 2 mostra, de forma sequencial, como foram montados os grupos de atividades a serem avaliadas, de acordo com a estrutura de conteúdos do Curso. Os blocos apresentados são dispostos em colunas, onde são descritos os módulos e suas respectivas atividades; e em cada linha são inseridos os registros das entregas de cada aluno (neste exemplo, registros aleatórios). Uma visão completa é representada na Figura 3, onde é apresentado um exemplo preenchido do instrumento de avaliação do Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade. Foram preservados os nomes dos alunos e dos seus Polos, todavia estes são resultados reais, em um momento posterior ao meio do Curso.

Figura 3: Exemplo, preenchido, do instrumento de avaliação do Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade

The image shows a screenshot of a Microsoft Excel spreadsheet titled 'Curso de Extensão Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade'. The spreadsheet is organized into columns for different modules (Módulo I, II, III, IV) and rows for individual students (Aluno 1 to Aluno 50). Each cell contains a numerical score or status, with some cells highlighted in red or green. The interface includes the Excel menu bar and a toolbar at the top.

Fonte: Behr (2011)

A Figura 3 apresenta quatro dos cinco módulos do Curso, e já num primeiro olhar é possível observar que, no primeiro bloco de atividades, a quantidade de entregas não realizadas é menor do que nos demais. Este fato ocorre em função da ação da equipe docente, que busca resgatar de forma progressiva aqueles alunos com menor taxa de entregas. Também é visível a pouca ocorrência de entregas parciais, e principalmente da pouca incidência de registros parciais nos primeiros módulos. A razão disto pode ser atribuída ao alto nível de interação entre a equipe docente e alunos, que recebiam e corrigiam tempestivamente as atividades que não haviam atingido o objetivo proposto. Atribui-se, também, a esta sistemática de avaliação, uma das razões para a baixa taxa de

evasão do Curso, pois o aluno, ao verificar que está sendo constantemente acompanhado, e que tem um retorno por parte da equipe docente, aumenta seu sentimento de pertencimento ao grupo, sentindo-se acolhido por este.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A simplificação dos instrumentos de avaliação, no que se refere à ferramenta tecnológica empregada, permite a aproximação entre docentes e discentes. É uma via de mão dupla, onde quão mais amigável for o objeto de ensino, mais natural será a resposta do aluno. Com isso não se quer dizer que se deva sempre optar pelo mais fácil, mas, pelo contrário, se quer enfatizar que ferramentas muito elaboradas podem tirar o foco do conteúdo e colocá-lo somente na tecnologia. E, especialmente no Curso 'Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade', que é um curso de curta duração (90 horas), todo tempo não desperdiçado, e toda oportunidade de abordar assuntos relativos ao foco do Curso, devem ser aproveitados.

Considerou-se significativo para a condução do Curso ter um instrumento que auxiliasse a equipe docente a ter uma visão unificada da turma. Sendo os critérios para preenchimento do instrumento definidos e consensuados previamente entre a equipe docente, foi possível dar unidade à expectativa do que os alunos deveriam entregar. Este fato permitiu, antes mesmo do pedido das tarefas, verificar possíveis problemas na descrição e efetividade destas em relação à proposta do Curso. Ou seja, criou-se mais uma etapa de avaliação do conteúdo, e da própria proposta do Curso, proveniente das decisões que envolvem a tecnologia, e o planejamento do uso destas tecnologias.

Cerny (2002) argumenta que a chave para uma prática bem sucedida do diálogo na EAD está na filosofia que informa as decisões sobre técnicas e tecnologia e não apenas no planejamento do curso, na distribuição, na seleção das tecnologias e das mídias. O autor acredita que o diálogo pode ser encorajado a partir dos materiais do curso, proporcionando ao estudante conhecimento, habilidades, ideias e valores pertinentes a suas necessidades e a seus interesses, os quais podem ser usados ativamente para entender, gerenciar e/ou mudar o contexto social em que estão inseridos.

Vê-se aqui um trabalho de ensinar, de formar, de instrumentalizar, mas, sobretudo, de encantar. Sem o encanto com a Leitura, as iniciativas de mediação têm grande chance de frustração, ou no mínimo, poucas chances de convencimento e grandes chances de evasão. Entende-se que este sentimento pode ser abordado de formas diferenciadas na educação presencial, todavia a EAD também tem recursos para este tipo de comunicação. Nas palavras de Freire (1996, p.33) “o homem e a mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança, na convicção de que a mudança é possível”.

Na perspectiva aqui trazida, o encanto com o ensino e com a leitura pode ser transmitido também na avaliação do ensino. A seriedade com que a avaliação é tratada denota aos alunos o respeito que se tem por eles, mas antes de tudo, pelo conteúdo que se está tratando. Esta afirmação não vem só da percepção dos professores, mas também do relato dos alunos, tutores presenciais e coordenadores de Polo da UAB, verificados nas visitas de supervisão e nos encontros presenciais do Curso. Temos então na avaliação, não só uma ferramenta para quantificar ou qualificar o desempenho dos alunos, mas uma maneira de tocar estes Mediadores de Leitura em formação e, conseqüentemente, seus mediados.

REFERÊNCIAS

BEHR, Ariel; MORO, Eliane L. da S.; ESTABEL, Lizandra B. Gestão da Biblioteca Escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. **Ciência da Informação**, Brasília, v.37, n.2, p.32-42, maio/ago. 2008.

CERNY, Roseli Z. Avaliação da Aprendizagem como Processo de Comunicação na Educação a Distância. In: BELLONI, Maria L. (Org). **A Formação na Sociedade do Espetáculo**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a Distância e Ensino Superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac, 2010.

PRIMO, Alex. Avaliação em Processos de Educação Problematicadora Online. In: SILVA, Marco; SANTOS, Edméa (Orgs.). **Avaliação da Aprendizagem em Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2006.

Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade: narrativas que vão muito além do currículo

ELIANE LOURDES DA SILVA MORO
LIZANDRA BRASIL ESTABEL
LUCIANA SAUER FONTANA

UMA EAD COM NOVOS CONTORNOS: DO OUTRO LADO DA TELA HÁ UMA HISTÓRIA DE VIDA

O itinerário que leve a um ‘si mesmo’ está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não se pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás do véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. (Larrosa, 2001, p.9)

Este *texto* pretende contribuir para a pluralização de debates acerca do ensino a distância, através de um breve *ensaio descritivo e analítico* de uma narrativa, produzida por uma aluna, do Curso de Extensão *Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade*.

Ao dar visibilidade à narrativa produzida por uma aluna – sobre suas *vivências individuais e coletivas* em espaços *não escolares*, bem como a suas histórias de vida – pretendemos olhar a Educação Aberta e a Distância (EAD), não só como um território de produção de conhecimento, mas, também, de narrativas que falam de experiências que vão muito além do estipulado pelo currículo.

Compartilhamos que, este breve *ensaio* inclui, também, as contribuições e os “olhares atentos” dos demais professores que integram este Curso de Extensão, que hoje está sintetizado através dos quatorze capítulos que compõem este livro.

O desejo de produzir um texto, a partir das narrativas dos alunos, foi instigado durante as reuniões mensais da equipe de docentes que promovem e integram o Curso de Extensão *Mediadores da Leitura na Bibliodiversidade*. Isto é, além das preocupações de ordem mais quantitativa como, por exemplo: controle de evasão, frequência e cumprimento das tarefas, adquiriam igual relevância, em nossas reuniões, as escritas autonarrativas produzidas pelos alunos, sobre suas *vivências individuais em espaços não escolares*, bem como seus *saberes da experiência*.

O Curso *Mediadores* foi idealizado pelas pesquisadoras do *Grupo de Pesquisa LEIA/FABICO/UFRGS* e ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, através da sua Secretaria de Educação a Distância (SEAD), especialmente para professores e bibliotecários com vistas à formação de **mediadores de leitura**.

Assumimos, desde o início, que a escrita deste texto adotou como “mola propulsora” a problematização do entendimento, em alguns casos, preconceituoso e homogeneizante, de que a EAD empobreceria, sob o ponto de vista social e afetivo, as relações entre professores e alunos.

Por outro lado, destacamos que não pretendemos assumir um olhar binário, preocupado em definir qual seria, supostamente, a melhor ou a pior modalidade de educação. Ao darmos visibilidade às narrativas produzidas por uma aluna sobre suas *vivências individuais e coletivas*, em espaços *não escolares*, bem como as suas histórias de vida, pretendemos trazer a luz através de relatos escritos pela própria aluna, a compreensão de que, mesmo no cenário da EAD, há produção de subjetividades. Mesmo a partir desse “pano de fundo” virtual, é possível olhar para os nossos alunos enquanto sujeitos individuais, pois a EAD, nessa perspectiva, não se trataria de um método, mas de um *meio* para que – em alguns casos – as relações de espaço e tempo, no mundo da educação, possam assumir novos contornos, que atenuem as *distâncias geográficas, temporais, sociais e afetivas*.

NARRATIVAS: HISTÓRIAS REAIS COM JEITO DE NOVELA

As identidades parecem fixas e sólidas apenas quando vista de relance, de fora. A eventual solidez que podem ter quando contempladas de dentro da própria experiência biográfica parece frágil, vulnerável e constantemente dilacerada por forças que expõem sua fluidez[...] (BAUMAN 2001, p. 98)

Esclarecemos que as narrativas da aluna, aqui compartilhadas, tratam-se de pequenos recortes da primeira edição do *Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade*, que foi realizado entre outubro e janeiro, de 2010, em nove polos do interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Destacaremos, particularmente, os relatos espontâneos de uma aluna sobre sua própria vida. Como já estamos enunciando, as narrativas que apresentaremos a seguir não foram escolhidas de modo aleatório ou ao acaso; mas, ao contrário, tal escolha decorreu de compreensões alcançadas a partir da realização de um exercício de (re)leitura de diversos relatos – postados pelos alunos no AVA Moodle em seus *blogs* – que nos permitiram escolher as *Cenas* que reapresentam, com maior ênfase, os atravessamentos pessoais, sociais, culturais e históricos que permeiam a vida de nossos alunos.

Apresentamos, a seguir, trechos de uma narrativa autobiográfica sobre os revezes na vida de uma aluna, que é professora do ensino fundamental, de uma escola pública, mãe, dona de casa, agricultora, e vive no interior do Estado. Trazemos, então, do *plano virtual*, alguns recortes da *vida real* desta aluna que, por questões éticas e práticas, chamaremos de **Ana**.

Tal relato foi suscitado durante a realização de uma tarefa, solicitada pelos professores, que previa produção de uma crônica, pelos alunos, que deveria ser desenvolvida a partir da leitura do conto *A Cartomante*, de Machado de Assis, que, apressadamente, pode-se dizer, narra um triângulo amoroso com desfecho trágico. Através dos personagens *Vilela*, *Rita* e *Camilo*, o autor dá visibilidade a sentimentos, às vezes, pouco nobres, mas inerentes à condição humana, como: mentira, vingança, hipocrisia, paixão e outros mais. Já a personagem que dá nome ao conto de Machado de Assis, ou seja, “a cartomante” desperta sentimentos como misticismo, insegurança e (des)crenças de cunho paranormal.

Feitas as considerações sobre a ficção, voltamos a destacar que, aquilo que deveria se caracterizar apenas como mais uma atividade solicitada pelos professores de todos os polos aos alunos, através do AVA Moodle, assumiu um caráter inusitado e autobiográfico, conforme pode-se observar. Para SIBILIA (2007, p.183). “Se o leitor acredita que o autor, o narrador e o personagem principal de um relato são a mesma pessoa, então se trata de uma obra autobiográfica”.

Transcrevemos a seguir alguns **recortes** do texto intitulado “O Amor Sempre Vence” produzido pela aluna **Ana**, sobre algumas cenas da sua vida que se assemelham, em alguma medida, ao conto “A Cartomante”, de Machado de Assis. Por questões práticas e metodológicas, tomamos a liberdade de dividir, classificar e nomear os trechos desta narrativa como “cenas” para melhor compreensão dos leitores.

Título Original: O Amor Sempre Vence	
<i>Cena 1:</i>	O Dilema: João, Ana e Mário?
<i>Cena 2:</i>	A Cigana: Ana escuta o prenúncio de um triângulo amoroso
<i>Cena 3:</i>	O Encontro: Ana conhece Mário
<i>Cena 4:</i>	Desperta uma Paixão: O Primeiro Beijo de Mário e Ana
<i>Cena 5:</i>	O Reencontro de Mário e Ana
Ato Final:	Um Desfecho (In)Feliz: o Reencontro de Mário e Ana

CENA 1: O DILEMA: JOÃO, ANA E MÁRIO?

O Amor Sempre Vence

Em uma pequena localidade do interior, viviam **João** e **Ana** com seus quatro filhos. A mulher de trinta anos, magra, rosto marcado pelas linhas do tempo, mas sempre sorridente e muito trabalhadeira, era responsável pelo sustento da casa. Para isso, trabalhava diariamente em uma escola, durante oito horas. Após chegar à casa, trocava de roupa e acompanhava seu marido e seus filhos de 13 e 16 anos no árduo trabalho da lavoura, no cultivo do fumo. Por muito tempo essa rotina repetiu-se deixando-a desanimada e até fazendo-a esquecer-se de sorrir. Certo dia, um primo de seu esposo veio pedir serviço para o sobrinho **Mário**, que morava em outra cidade e não estava dando certo ficar por lá. **João**, mais do que depressa resolveu buscar **Mário** e a família para que este lhe ajudasse no serviço da lavoura. A mulher, prevendo que teria que pagar o empregado, não o queria. Foi aquele rebuliço. Muitas discussões aconteceram. No entanto, **Ana** foi voto vencido, uma vez que **João** e seus filhos teriam que trabalhar menos na roça. Foi então que

teve a idéia de consultar uma cartomante e tirar todas as dúvidas sobre o assunto. A tal cartomante morava no município vizinho ao de **Ana**, precisou ser hábil para convencer o marido de sua repentina saída, então falou que havia um encontro de professores naquela cidade e que ela fora escolhida para representar a escola no referido encontro. **João** não ficou muito satisfeito, mas concordou com a saída da esposa.

Nessas primeiras cenas, que extraímos da narrativa intitulada “O Amor Sempre Vence”, pode-se estabelecer uma pequena relação entre o conto de Machado de Assis, *A Cartomante*, e fatos da história de vida da aluna, especialmente quando esta relata que decidiu procurar uma “cartomante” porque está com um mau presságio. Ao mesmo tempo, começa a dar sinais de sua infelicidade conjugal e familiar, conforme pode ser observado nas transcrições abaixo:

Após chegar à casa, trocava de roupa e acompanhava seu marido e seus filhos de 13 e 16 anos no árduo trabalho da lavoura, no cultivo do fumo. Por muito tempo essa rotina repetiu-se deixando-a desanimada e até fazendo-a esquecer-se de sorrir.

Inspiradas nas considerações de Larrosa (2000), é possível destacar que, a escrita de si, pode ser um exercício que possibilita àquele que conta sua própria história: ver-se, expressar-se e narrar-se. Ao considerar essas perceptivas, discutidas com muita pertinência pelo autor que referimos, a produção de narrativas sobre fatos de nossas vidas passa a constituir-se em condições de possibilidade, que permitem àqueles que narram sua própria história dar visibilidade as suas experiências, assim como ensaiar (novas) formas de atuar sobre elas. Ou seja, há sempre alguma possibilidade de (re)significar as nossas ações, comportamentos, ideias e escolhas realizadas ao longo da vida, especialmente se estamos motivados a produzir uma espécie de contabilidade ou inventário sobre nós mesmos. Para Larrosa (2000, p. 69) “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Neste sentido, podemos inferir que educação a distancia pode se constituir em condições de possibilidade para que os alunos, através dos procedimentos de escrita (espontâneas ou não), destaquem fatos de sua vida cotidiana, que muitas vezes no contexto da sala de aula presencial não parecem ter tanta relevância. Todavia, quando representados através da escrita parecem estar dotados de um sentido todo especial.

Pretendemos destacar, neste breve *Ensaio* que, se por um lado o *Curso Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade*, através do uso das TICs, nos permitiu acionar novas relações de espaço e de tempo para se falar sobre *práticas de leitura*; por outro, tem nos mostrado, através de escritas dos seus participantes, que um ambiente virtual de aprendizagem pode, também, se constituir um profícuo território de exposição de identidades e de intimidades que em uma sala de aula presencial podem, muitas vezes, passar despercebidas. Passamos, agora, a analisar a **Cena 2** intitulada “A Cigana: a Ana escuta o prenúncio de um triângulo amoroso”.

Cena 2: A Cigana: a Ana escuta o prenúncio de um triângulo amoroso

[...] Ao aproximar o punho para bater, a porta se abriu e uma mulher negra sorridente abraçou-a como se fossem velhas amigas. **Ana** ficou sem fala. A cartomante então a convidou para entrar e levou-a até uma sala, na qual havia duas cadeiras brancas de madeira e palha e uma mesa redonda, também de madeira e pintada da mesma cor. Por cima desta uma toalha de crochê feita à mão num tom de azul celeste. As paredes eram claras e aconchegantes, e **Ana** sentiu-se bem naquele ambiente, passando assim a observar aquela sorridente negra vestida de jeans simples, blusa muito colorida com manchas amarelas, azuis e vermelhas.

– Então, jovem senhora em que posso ser útil? Perguntou com voz suave a cartomante.

– Quero respostas!

– Se queres ser feliz com seu marido não permita que **Mário** venha viver perto de você e sua família. Vocês já se encontraram em vidas passadas e foram felizes, mas no presente momento muito sofrimento acontecerá para que vocês possam ser felizes mais uma vez.

Na **Cena 2**, observamos outras aproximações entre a vida da aluna e o conto, *A Cartomante*. Especialmente no que se refere à descrição de detalhes e as questões que envolvem o universo místico que permeiam nossa cultura. Vale destacar que **Ana** parece levar a sério a previsão da cartomante que foi consultar, como poderá ser observado através da seguinte transcrição:

— Se queres ser feliz com seu marido não permita que **Mário** venha viver perto de você e sua família. Vocês já se encontraram em vidas passadas e foram felizes, mas no presente momento muito sofrimento acontecerá para que vocês possam ser felizes mais uma vez.

É oportuno lembrar que este *Ensaio* descritivo não pretende julgar a conduta da aluna e tão pouco comparar sua escrita a de Machado de Assis; mas, ao contrário, destacar o que foi suscitado a partir da leitura de um conto produzido pelo referido autor. Ou seja, aquilo que poderia ser caracterizado, apenas, como mais uma produção textual, acabou sendo uma brecha para uma aluna realizar uma espécie de desabafo. Além disso, convém relatar que foi a própria aluna quem anunciou – segundo ela – a veracidade de sua história.

Cena 3: Ana conhece Mário

Em setembro do ano de 2003, **Mário** chegou de mudança, com sua esposa e seus cinco filhos, fixando residência na propriedade de **João e Ana**. A professora que muito trabalhava começou a enfrentar problemas com o marido, uma vez que este não a valorizava como ser humano. A vida dela era trabalhar na escola de manhã e de tarde até as dezessete horas, cumprindo às oito horas diárias conforme exigia sua profissão. Quando terminava a jornada escolar, **João** e os **filhos** estavam descansados, a sua espera para irem trabalhar na lavoura. O cansaço foi tomando conta dela. A tristeza começou a abatê-la. A falta de compreensão e carinho por parte do esposo e dos filhos começou a ser notada por **Mário**, que passara a sentir admiração e atração por **Ana**. Dois anos se passaram e a história se repetia. **Mário**, por sua vez, mandava recados por seu irmão para **Ana** dizendo que a admirava muito. Mas ele a princípio negou-se, pois ela era uma mulher austera e ele temia levar um xingão.

Já na **Cena 3**, observamos a aproximação de **Ana** e **Mário**, esse passar a admirar a esposa de seu primo, mas teme uma aproximação. Tal como em um filme ou novela, **Ana** vai narrando todos os detalhes desta aproximação, incluindo o que o amado supostamente estaria pensando sobre ela.

Ao (re)contar nossas histórias, cada um de nós tem a chance de urdir o enredo, bem como tem a possibilidade de ocupar, simultaneamente, diferentes posições de sujeito como, por exemplo, personagem principal, autor e narrador.

Isto é, a aluna **Ana** narra aquilo que acredita ser a verdade, bem como aquilo que imagina ser o pensamento dos demais personagens. Quando, por exemplo, diz: “A falta de compreensão e carinho por parte do esposo e dos filhos começou a ser notada por **Mário**, que passara a sentir admiração e atração por **Ana**”, está descrevendo os sentimentos de **Mário** em relação a ela. Na **Cena 4**, a aluna passa a descrever o despertar de uma paixão.

Cena 4: Desperta uma Paixão: O Primeiro Beijo de Mário e Ana

Em janeiro de 2005, **Ana** chorava enquanto colhia fumo, pois estava cansada e doente e tinha que enfrentar o serviço. **Mário** passa por perto dela e fala baixinho:

– Você não precisa passar por isso. Existe alguém que gosta de ti e quer lhe cuidar melhor.

Ana, naquele momento sequer ligou para as palavras ouvidas. Mas, com o passar dos dias, começou a prestar atenção no cuidado que **Mário** tinha com ela e na delicadeza com que lhe tratava. O tempo foi passando e os dois tornaram-se bons amigos. **Mário** sempre se oferecia para ajudá-la, pois **Ana** sempre muito atarefada, cortava grama, lavava roupas, fazia pães no forno, plantava e limpava verduras, enquanto isso seu marido **João** descansava ou ia até o campo de futebol próximo ao salão da comunidade, onde se divertia com os amigos. Já cansada do descaso do marido, **Ana** resolveu dar uma chance a **Mário**. Chamou-o para conversar. Nesse dia, eles trocaram um beijo. Os dois pareciam estar sonhando. Com muito medo, eles passaram a conversar mais. Porém, continuava trocando dia para colher

fumo para que ninguém suspeitasse do amor que sentiam um pelo outro. Esse sentimento entre Mário e **Ana** aumentava a cada dia. Trabalhando juntos, já não conseguiam mais conter o desejo de se amarem. O amor deles foi descoberto. Os dois sofreram muitas ameaças. Não aguentando a “pressão” das famílias, **Ana** resolve abandonar tudo e vai embora para outra cidade.

Em relação à **Cena 4**, observamos que **Ana** passa a descrever, também, todo o seu sofrimento, bem como o despertar da paixão. Conforme podemos observar no trecho reproduzido a seguir:

Em janeiro de 2005, **Ana** chorava enquanto colhia fumo, pois estava cansada e doente e tinha que enfrentar o serviço. **Mário** passa por perto dela e fala baixinho:

– Você não precisa passar por isso. Existe alguém que gosta de ti e quer lhe cuidar melhor.

Segundo Sibilía (2003) “cada vez mais, as paredes dos lares dos “quartos próprios, outrora sólidas e intransponíveis, são infiltradas por olhares *tecnicamente mediados* que flexibilizam e alargam os limites do dizível do mostrável. Como entender tais processos?” (grifo nosso).

A partir de Sibilía (2003), pode-se depreender que, atualmente, não há uma fronteira muito nítida entre aquilo que se poderia compreender como sendo pertinente ao espaço *público* ou *privado*. Isto é, parece haver um borramento entre estas duas fronteiras, e as TICs têm se destacado como ferramentas importantes para que o *orkut*, o *facebook*, os *blogs* e outros espaços da rede social – incluindo a EAD – se constituam lugares de exposição de intimidades. O que pode ser observado através do seguinte relato da **Cena 4**, particularmente, no momento em que é narrado o primeiro beijo, a paixão, o peso da traição e o abandono de **Ana**.

Ana resolveu dar uma chance a **Mário**. Chamou-o para conversar. Nesse dia, **eles trocaram um beijo. Os dois pareciam estar sonhando**. Com muito medo, eles passaram a conversar mais. Porém, continuava trocando dia para colher fumo para que ninguém suspeitasse do amor que sentiam um pelo outro. Esse **sentimento entre Mário e lara aumentava a cada dia**. Trabalhando juntos, **já não conseguiam mais conter o desejo de se amarem**. O amor deles foi descoberto. Os dois sofreram muitas ameaças. Não aguentando a “pressão” das famílias, **Ana** resolve abandonar tudo e vai embora para outra cidade.

Ao que parece, as TICs acionaram a possibilidade de “anônimos” darem visibilidade as suas intimidades – através da escrita - para um número significativo de pessoas. Vale destacar que, comportamentos sociais vistos até bem pouco tempo atrás como de interesse *privado* são inclusive veiculados via *internet* ou televisionados para inúmeros internautas ou telespectadores. Cabe registrar, assim, que exibir detalhes da vida íntima e outros comportamentos parecem denotar um novo jeito de ser e de estar dos sujeitos na atualidade.

Em que pesem as controvérsias que dizem respeito à parcialidade da narrativa produzida pela aluna, seja ela uma adaptação ou até mesmo uma (re)leitura dos seus próprios atos, a tomaremos – de qualquer forma – como um fenômeno marcante neste Curso de Extensão, que pode ser associado a outros fenômenos da cultura contemporânea. Afinal, devemos sempre nos lembrar que o universo da escola ou da educação não são espaços hermeticamente fechados, mas, ao contrário, são afetados diretamente pela cultura onde estão inseridas. Passamos, agora, para a **Cena 5**:

Cena 5: O Reencontro de Mário e Ana

Mário não se conforma e vai até lá, somente para enxergar a amada. Ela, sem saber que seu amado ia lhe ver, sofria muito a sua ausência. Para deixá-la mais triste ainda, não tinha sinal de celular onde ela morava e ela não tinha como saber notícias dele. Um dia, ao levar sua filha a um médico especialista em uma cidade vizinha, o telefone toca. **Ana** quase desmaia. Era seu grande amor ligando. Conversaram um pouco e combinaram outro dia para se falarem por telefone. Enquanto isso, **Mário** não esquecia a amada e já não conseguia mais esconder seus sentimentos. Sua esposa, **Rejane**, ficou muito furiosa e resolveu ter um caso com seu **cunhado Pedro**. Ela saiu de casa e foi viver com o **cunhado** em outro lugar. Mas vivia mentindo para ele que seu ex-marido (**Mário**) estava lhe querendo de volta. Essa fofoca revoltou muito ao **Mário**, que começou a brigar com o irmão, ameaçando-lhe de morte.

Na **Cena 5**, é narrado o inconformismo de **Mário** diante do abandono de sua amada **Ana**. Ao mesmo tempo, inicia-se uma triangulação muito perigosa, pois a esposa de **Mário**, **Rejane**, resolve ter um caso e – posteriormente - viver com seu cunhado como uma forma de vingança. Além disso, **Rejane**, estimula intrigas entre **Mário** e **Pedro**, como é possível observar através da seguinte transcrição:

Rejane ficou muito furiosa e resolveu ter um caso com seu **cunhado Pedro**. Ela saiu de casa e foi viver com o **cunhado** em outro lugar. Mas vivia mentindo para ele que seu ex-marido (**Mário**) estava lhe querendo de volta. Essa fofoca revoltou muito ao **Mário**, que começou a brigar com o irmão, ameaçando-lhe de morte”.

Destacamos aqui que, ao dar visibilidade a esta narrativa da vida real, repleta de personagens marcantes não queremos, de forma alguma tomar partido, tampouco olhá-la de forma mimética ou bipolarizada como um duelo entre o bem e o mal, o certo e o errado, o mocinho e o bandido.

Ao contrário, queremos destacar que atrás de cada tela do computador há alunos com muitas histórias de vida, que através da EAD, particularmente através da escrita, adquiriram especial relevância. Daí a importância de disponibilizarmos espaços para que os alunos possam expressar-se enquanto sujeitos individuais, seja na modalidade presencial através de diários de campo, seja na modalidade a distância através de *chats*, *fóruns* e *blogs*. Para Sibilía (2007), os alunos vão se constituindo como sujeitos à medida que vão fazendo uso da linguagem:

A linguagem nos dá consistência e relevos próprios, pessoais, singulares; e a substância que resulta desse cruzamento de narrações se (auto)denomina “eu”. Em suma, a experiência de si como um eu se deve à condição de narrador do sujeito, alguém que é capaz de organizar a sua experiência na primeira pessoa do singular. Mas tal sujeito não se expressa unívoca e linearmente através de suas palavras; ele, de fato, se constitui na vertigem desse córego discursivo. (SIBILIA, 2007, 184)

Vejamos agora o desfecho desta narração, apresentando o **Último Ato**.

O Último Ato: Um Desfecho (In)Feliz: o Reencontro de Mário e Ana:

Muitas fofocas, discussões e ameaças aconteceram por longos meses. No entanto, a situação de **Ana** já estava decidida e **Mário**, também. Os dois estavam separados e agora sim poderiam se encontrar e viver o grande amor que estava sufocado em seus corações. O reencontro de **Ana** e **Mário** acontece no dia dezoito de novembro, numa festa religiosa. Os dois estão muito felizes. Mas **Ana** precisa partir, pois tem compromissos de trabalho e precisa pernoitar na Cidade. Mário vai para sua humilde casa. Arruma um chimarrão e está pronto para fazer o jantar para ele e seu filho. De repente, eles são surpreendidos pelos gritos do irmão **Pedro**, que lhe provoca até que uma terrível briga se inicia.

Depois de muito brigarem, **Mário** consegue vencer seu irmão, mas, infelizmente, acaba matando-o. **Ana** não estava ali para apoiar o amado, que se entrega ao desespero, bebendo muito e até mesmo tentando se suicidar. Foram dias de muita tristeza. Todas as investigações foram realizadas e **Mário** foi considerado inocente. Ele agiu em legítima defesa e sequer foi levado a júri popular.

Ana volta e vai viver com seu amado, dando-lhe apoio e ajuda. Mário, muitos dias, sente-se abalado e triste pelo que fez, mas consegue superar, pois tem convicção de que não teve outra escolha: ou matava ou morria, uma vez que seu irmão **Pedro** já estava destinado a matá-lo.

Mário e **Ana** atualmente vivem juntos, são amigos e amam-se profundamente.

Enfim, no **Último Ato**, é possível fazer uma pequena analogia ao conto “A Cartomante” novamente, pois o final desta história é marcado, pelo menos em alguma medida, pela tragicidade. Embora **Ana** e **Mário** tenham conseguido contornar todas as adversidades, realizar aproximações e distanciamentos para amarem-se e viverem felizes para sempre, suas vidas foram perpassadas por uma tragédia: a morte de **Pedro**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS HISTÓRIAS DO OUTRO LADO TELA

Os problemas que enfrentamos, de fato, não têm, como nunca tiveram os problemas sociais, uma solução inscrita em seu enunciado. Trata-se antes de perguntar para fazer ver do que para encontrar, de imediato, um plano de ação. **Não são perguntas sobre o que fazer, mas como armar uma perspectiva para ver** (SARLO, 2000, p.10). (grifo nosso)

Através de breve ensaio *descritivo e analítico* pretendemos problematizar e dar visibilidade àquilo que foi produzido por uma aluna através do Curso *Mediadores da Leitura na Bibliodiversidade*, e que nos marcou profundamente. Nosso objetivo não foi o de formular uma tese completa sobre esta narrativa, tampouco situá-la em algum campo metodológico ou de pesquisa. Sobretudo, tentamos tecer alguns breves comentários descritivos sobre uma história de vida, perpassada por paixões, angústia, amor e ódio, que ganhou visibilidade através da EAD e que representa – em parte – muitas outras histórias que tivemos a oportunidade de conhecer através deste Curso.

Então, inspiradas na consideração de Sarlo (2000, p. 10) sobre o papel que as perguntas possuem no processo investigativo observamos que as análises desenvolvidas no decorrer deste *Ensaio* trataram bem mais de “armar perspectivas para ver” as narrativas produzidas por uma aluna, “do que para encontrar, de imediato, um plano de ação”, que se volte a proposições ou o estabelecimento de “juízo de valor” sobre a conduta desta e ou dos demais alunos.

Na verdade, muitas são as perguntas que este breve *Ensaio* pode suscitar àqueles que vierem a lê-lo, contudo não esgotaremos nesta oportunidade todas as possíveis reflexões que poderiam ser feitas sobre as narrativas aqui apresentadas ou sobre aquelas que não tivemos a oportunidade de publicar. Para nós, o que realmente importa, como indica um dos subtítulos, é caminhar na direção de uma EAD com novos contornos. Isto é, uma educação que não considere nossos alunos uma tábula rasa. Neste sentido, as escritas dos alunos em um ambiente virtual de aprendizagem podem, também, se constituírem em um profícuo território de exposição de identidades e de intimidades, que em uma sala de aula presencial podem, muitas vezes, passar despercebidas.

Mesmo sem a pretensão de dar visibilidade a tudo o que foi dito por todos os alunos nos *chats, fóruns, blogs* e em outros espaços do *AVA Moodle*, acreditamos que este breve *Ensaio* se mostrou relevante tendo em vista que os recortes selecionados por

nós e pelos demais docentes nos parecem ser bastante representativos das demais narrativas que nos deparamos ao longo do Curso. Além disso, acreditamos que estas narrativas abrem brechas para que comecemos a nos esforçar para compreender a produtividade da EAD para além do seu currículo e das atividades propostas e realizadas e construídas pelos participantes do Curso.

O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco (...) Perde-te na biblioteca. Exercita-te no teu escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. (Larrosa, 2001, p.41)

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 208 p.
- HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v.22, n.2, 1997a. p. 15-46.
- HALL, Stuart. **Representation, Cultural Representation and Signifying Practices**. 5. ed. London: Thousand Oaks, 1997 b.
- SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-Moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2000
- SIBILIA, Paula. A Vida como Relato na Era do Fast-forward e do Real Time: algumas reflexões sobre o fenômeno dos blogs. **Em Questão**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 35- 51, jan./jun., 2005
_____. **Os Diários Íntimos na Internet e a Crise da Interioridade Psicológica**. 2003. Disponível em: <<http://www.comunica.unisinos.br/tics/textos/2003/GT12TB6.PDF>>. Acesso em julho de 2008.
- _____. O show da vida íntima na internet: blogs, fotologs, videologs, orkut e webcams. In: CAIAFA, Janice; ElHajji, Mohammed. (Org.). **Comunicação e Sociabilidade: cenários contemporâneos**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

O “Ser” Tutor em EAD: algumas experiências

CAMILA LOMBARD PEDRAZZA

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Aberta e a Distância (EAD) tem experimentado grande desenvolvimento. Isso se deve, principalmente, à ideia de educação permanente aliada à velocidade das informações, ao patamar de inovação que alcançamos, ao auxílio de um eficiente sistema de correios, à universalização da televisão, à democratização crescente do acesso à internet, bem como a diminuição dos custos desses meios, combinado com o tempo cada vez menor das pessoas e, especialmente, das dificuldades de deslocamento por motivos profissionais, familiares ou pessoais. Nesse sentido, a EAD assume uma função decisiva no processo de formação e atualização das pessoas, tornando a educação mais acessível.

Relacionada à EAD, temos vários papéis sendo desempenhados. Além do papel do professor, aparece o tutor. O que faz ou o que deveria fazer o tutor? Qual o papel dele na EAD? Nesse texto, contarei sobre minha experiência como tutora no curso de extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”. Usarei esse espaço para expor alguns momentos do curso que foram importantes e que colaboraram para minha vida e para minhas aprendizagens. Entendo que experiência é:

para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (LARROSA, 2006, p.27)

Portanto, minha experiência como tutora não poderá ser repetida, nem reproduzida, imitada ou vivenciada por outros sujeitos ou defendida com outras intenções. E, para

uma melhor compreensão do significado que dou à minha experiência como tutora, o próximo item abordará o contexto em que esta se realiza: o curso “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”.

MEDIADORES DE LEITURA NA BIBLIODIVERSIDADE

O Curso de Extensão “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade” foi criado com o objetivo de oportunizar a reflexão e o debate relacionados à dinâmica da mediação da leitura em sala de aula, na biblioteca, na família e em outros espaços comunitários, envolvendo crianças, jovens, adultos e idosos, leitores, neoleitores e não leitores. Tem como público-alvo professores da Educação Básica, responsáveis pelas bibliotecas escolares, coordenadores/supervisores pedagógicos, gestores do sistema de ensino público federal, estaduais e municipais e pesquisadores na área de diversidade.

O curso é ofertado na modalidade a distância, mas conta com um momento presencial, ao final. É organizado em cinco módulos, sendo que o primeiro se destina a capacitar os alunos sobre o ambiente virtual de aprendizagem, bem como a refletir sobre a proposta de educação a distância e a aprendizagem colaborativa em rede. Os demais módulos são dedicados à construção do leitor/mediador através da discussão de assuntos como vivências de leitura, elementos de linguística, leituras verbais e não-verbais, gêneros textuais, experiências e práticas de leitura, entre outros assuntos.

O curso possui uma carga horária total de 90h, sendo 80h na modalidade EAD e as outras 10h presenciais, distribuídas ao longo de três meses. É ofertado para 18 municípios¹ do Rio Grande do Sul, disponibilizando um total de 630 vagas. Para atender aos alunos, cada município conta com um pólo, que é o espaço físico normalmente cedido pelo município e que possui laboratórios de informática, recursos didáticos, biblioteca, salas de estudo, enfim, um acervo de materiais necessários para o desenvolvimento das atividades propostas.

Os materiais pedagógicos foram desenvolvidos pelos professores conteudistas, respeitando e atendendo aos direitos autorais e à vinculação da produção acadêmica. Esses materiais são disponibilizados através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado *Moodle*, cujas ferramentas de interação também são utilizadas, como o fórum e as salas de bate-papo, com atividades síncronas e assíncronas. Outro recurso

utilizado conjuntamente com o *Moodle* é o *blog*², onde muitas vezes os alunos postam suas atividades. Esses são lugares em que o tutor exerce um papel importante, pois é ali que ele faz a interlocução entre a atividade do aluno e a teoria proposta.

Para que toda essa estrutura funcione e alcance seus objetivos, contamos com uma grande equipe formada pela Coordenação do Curso, pelos professores conteudistas, pelos professores formadores e pelos tutores. Dentro do curso existem três categorias de tutores:

- Tutores presenciais: auxiliam e orientam os alunos no desenvolvimento das atividades; cadastram, acompanham, instrumentalizam os alunos no *Moodle*; realizam contato com o participante que for infrequente; acompanham presencialmente a criação e a atualização dos *blogs*; participam do bate-papo; realizam, no mínimo, três plantões semanais no polo da cidade.
- Tutores tecnológicos: assessoram o professor em todas as etapas do curso; acompanham e registram as atividades dos alunos e da frequência no ambiente virtual de aprendizagem; auxiliam a esclarecer dúvidas quanto ao acesso e ao uso das ferramentas tecnológicas; são responsáveis pela “Tabela de Acompanhamento Individual do Aluno” no *Moodle*; realizam o levantamento das atualizações e publicações dos *blogs* criados e postados na *web*.
- Tutores pedagógicos: assessoram o professor no desenvolvimento das atividades do curso; orientam, acompanham e instrumentalizam os alunos participantes quanto aos conteúdos; participam com o professor da avaliação final; participam semanalmente do bate-papo, dos fóruns de discussão e das atividades agendadas.

Segundo o Projeto do curso “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”,

A equipe de tutores será de fundamental importância na mediação pedagógica, orientação acadêmica dos alunos e como elemento motivador da aprendizagem e dinamizador da interação aluno-aluno, aluno-tutor e aluno-professor; assim como na formação de grupos de aprendizagem e na realização das atividades previstas nas modalidades em EAD mediada por computador e presencial.

No curso os alunos são estimulados a pesquisarem e a construir seu próprio conhecimento, buscando a aprendizagem de forma interativa e participativa, a partir dos recursos tecnológicos. Por esse motivo, os tutores realizam a mediação desse processo, registrando todos os processos de comunicação e interação no ambiente de aprendizagem. Resumidamente, as funções desempenhadas pelos diferentes tipos de tutores podem ser traduzidas mediante os seguintes questionamentos:

Quem tem um contato direto com o aluno? O tutor presencial!

Quem faz todos os registros de participação dos alunos? O tutor tecnológico!

Quem acompanha o processo de aprendizagem dos alunos? O tutor pedagógico!

Nesse contexto, tanto o tutor presencial, quanto o tecnológico e o pedagógico, desempenham uma importante função para o bom andamento do curso.

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS SOBRE O SER TUTOR

Assim como nosso conhecimento não é mais concebido de maneira linear, podemos afirmar que o profissional de hoje em dia não pode mais seguir um percurso linear. Atualmente, é necessário que se contemplem várias áreas de conhecimento, para que possamos tornar nossa área de atuação mais abrangente e contextualizada. Ou seja, uma profissão não existe por si só, ela está inserida em uma conjuntura maior e relacionada com outras áreas do conhecimento.

Através desta ideia, penso que o tutor não pode apenas se limitar a colaborar com o bom andamento de uma disciplina; é importante que esteja envolvido, inserido de forma mais ampla e consciente, pois ele é um dos agentes responsáveis por difundir os objetivos da EAD.

Durante o curso “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”, fui tutora pedagógica dos polos de Agudo e de Tapejara. Por isso, minhas reflexões e experiências serão contadas a partir desses lugares, que me propiciaram trocas preciosas, aprendizagens significativas, algumas dúvidas e vários desafios. Tais reflexões me fizeram, várias vezes, questionar sobre o que é ser tutor. Com a prática, fui percebendo que não

há a necessidade de um rótulo, pois a tutoria me permite a possibilidade da invenção contínua e permanente do que é o ser tutor.

Mas o que destacar sobre essa minha experiência como tutora em um curso de EAD?

Não posso negar que, para ser tutor, precisamos de alguns conhecimentos técnicos para melhor acompanhar o desenvolvimento dos alunos da EAD. O domínio do ambiente de aprendizagem, das mídias e ferramentas tecnológicas disponíveis, o conhecimento sobre os assuntos tratados e o cuidado com a linguagem utilizada são alguns requisitos desejados em um tutor. Porém, acredito que outras habilidades, as quais ultrapassam a dimensão técnica do processo de aprendizagem, são o diferencial na tutoria.

Por que o aluno não está participando do fórum? Por que não postou a atividade? Por que não está respondendo aos *e-mails*? Essas questões sintetizam parte das nossas constantes preocupações e, por isso mesmo, nosso principal objetivo é escutar as dificuldades, negociar novas datas de entrega de trabalhos, de maneira a incentivar a permanência do aluno no curso – atividades que, em minha opinião, são instigantes e admiráveis.

Nesse sentido, sempre há a preocupação de orientar sem impor, esclarecer sem dirigir, respeitar o ritmo e as diferenças de cada um, ser ágil nas respostas para as dúvidas e questionamentos do grupo, tendo o cuidado com as palavras, pois essas transformam sentidos e significados:

Atividades como atender às palavras, criticar as palavras, escolher as palavras, cuidar as palavras, inventar palavras, impor palavra, proibir palavras, etc., não são atividades neutras, ocas ou vazias, elas nos fazem pensar, perceber e sentir. (BELLO; TRAVERSINI, 2008, p. 51).

Os comentários nas atividades desenvolvidas pelos alunos também produzem pensamentos, percepções e sensações. Quando escrevo um comentário, tenho que ir além do “muito bom”, “legal”, “interessante”, pois esses são adjetivos que não garantem uma interação, um início de conversa a partir do que o aluno diz. Penso que um comentário deva superar o julgamento para que se promovam novas reflexões e o início de novas aprendizagens. Um comentário deve ser o início para novas discussões, e não um ponto final no diálogo.

Somos seres que nos comunicamos e, a partir dos diálogos que estabelecemos com os outros, nos compomos e recompomos, emitimos nossas opiniões e refletimos sobre elas. Portanto, cada comentário precisa suscitar novos diálogos e novas respostas.

Para exemplificar alguns desses diálogos, trago alguns excertos de comentários que, de certa maneira, evidenciam este ser tutora.

Relato da uma aluna do curso “Mediadores de Leitura na Bibliodiversidade”, realizado em 19 de novembro de 2010

No decorrer do ano, percebi que meus alunos da sétima série apresentavam dificuldade em realizar resumos de textos lidos. O que faziam era meramente uma cópia de passagens dos mesmos, o que gerava – muitas vezes – trabalhos desconexos e incompreensíveis. Surge a pergunta: como trabalhar resumo de texto? Como isso ser uma tarefa prazerosa?

Veio-me então a ideia de trabalhar com um livro atraente. Veio-me então a ideia de trabalhar com um livro atraente, de fácil assimilação. Foi o que fiz. Entre inúmeros títulos, optei por apresentar a eles “O Pequeno Príncipe” de Antonie Saint Exupère. A cada aula, lia para a turma um ou dois capítulos da obra. Logo em seguida passávamos à compreensão do que havíamos lido. Durante alguns minutos discutíamos as passagens, facilitando o entendimento. Logo após cada aluno escrevia em seu caderno um resumo do que havia entendido. Em seguida, dois ou três alunos liam seus resumos e voltávamos para as atividades rotineiras da sala. Isso acontecia a cada início de aula e eu nem precisava lembrá-los. Bastava entrar na sala e o pedido para que lesse mais uma parte era quase que unânime. Assim seguimos até o término da obra, o que levou em torno de dois meses.

Comentário em 19 de novembro

O teu relato está claro e tão rico em detalhes que quase posso viajar no tempo/espço e vivenciar esses momentos de leitura em sala de aula. Parabéns!

Fico muito feliz que compartilhes essas tuas experiências conosco! É essa uma das finalidades do blog.

Um dia desses navegando na web encontrei um texto e um dos trechos que dizia: “O ato responsável de escrever e ler se justifica porque temos falado demais, e na oralidade as palavras circulam depressa demais, sentimo-nos fora de nós mesmos, nossas palavras nos atacam. Dizemos as palavras e as perdemos. A leitura e a escrita são meios de deter o tempo crônico, veloz, que nos arrasta. No ler e no escrever podemos sentir as palavras de uma forma diferente, mudamos nossas relações com as palavras, para que alguma coisa seja tirada do silêncio.” Wilson David (<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/a00006.htm>)

Acho que esses escritos nos ajudam a entender a importância dos momentos em que lias o livro para os alunos e eles faziam os registros em seus cadernos... Concordas?

Aguardo notícias sobre a exposição na feira do livro!

Abrços, Camila

(Retirado do blog: <http://mediadoreswr.blogspot.com/>)

No comentário acima, em um primeiro momento, procurei expor como estava interessante o escrito da aluna, no sentido de motivá-la. Mas esta intenção de motivação se deu porque efetivamente eu mesma me senti motivada em “trocar” ideias e ideais sobre a prática educativa que incentiva a leitura.

No Módulo 3 do curso, denominado “Imersão Cultural”, o primeiro tópico abordado era sobre os “elementos de linguística”. Nesse tópico, a proposta inicial era que as alunas fizessem uma relação entre os conteúdos trabalhados com os elementos de

linguística. Para isso, era necessário ler um texto e participar do fórum. Até o momento em que foi enviada essa mensagem:

Reflexões de uma aluna em 24 novembro

Camila, fui professora de anos iniciais por pouco tempo, não me sinto muito segura para falar sobre os elementos de linguística e não me acho também muito preparada para isso. Quando professora dos anos iniciais, defendia que as questões gramaticais deveriam ser trabalhadas em todas as disciplinas, de forma conjunta. Que a leitura e a interpretação de textos poderiam ser trabalhadas paralelamente em todas as disciplinas, mas creio que isso até hoje não aconteça efetivamente.

Hoje trabalhando com educação especial, mais do que nunca, penso que ler, interpretar, compreender, diferenciar, codificar e decodificar símbolos, falar e escrever corretamente, são fundamentais. Porém, penso que por trás disto existe algo muito importante, como aprender tudo isto de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade, que tanto se fala, facilitaria muito a aprendizagem para o aluno.

Percebe-se quando a criança chega à sala de recursos, que isso ainda não acontece de forma integral, não estou aqui generalizando. Apenas colocando aquilo que tenho percebido, vivenciado, e o que penso que poderia facilitar a aprendizagem do aluno.

Aprender tudo separadamente, para um aluno que não apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem, ou na aprendizagem, ou necessidades educativas especiais, pode ser fácil; mas para que as tem é muito complicado, pois para começar, sua capacidade de memorização e abstração é bastante reduzida.

Sabemos que a língua portuguesa com suas regras, exceções e normas é muito difícil por si só; por isso, penso que a contextualização e a interdisciplinaridade seriam uma boa alternativa para a aprendizagem mais eficaz do aluno.

Preocupo-me muito como o aluno aprende e o que este aprendizado traz de positivo ou de negativo para ele; o que ele poderá fazer com o que aprendeu, pois aprender tem que ser significativo. Aprender tem que ser para dar frutos, para crescimento pessoal e social; aprender não pode ser para aprisionar o aluno, mas sim para libertá-lo.

Comentário em 24 de novembro

Olá...!

Fico lisonjeada por dividires tuas reflexões comigo!

Não te sintas insegura ou despreparada por não teres um vasto conhecimento sobre linguística. Confesso que também não tenho e imagino que tuas colegas também não. Esse assunto apenas introduz os demais temas que estão por vir. Não esqueças que nesse módulo abordaremos a “Imersão Cultural”, ou seja, ainda temos muita coisa pela frente e, creio eu, que poderás contribuir muito com nossas discussões a partir da tua experiência.

Quanto às questões que levantaste sobre a interdisciplinaridade e sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem, concordo contigo! A interdisciplinaridade está longe de ser alcançada, ela não é apenas a discussão de um mesmo conteúdo em várias disciplinas, mas sim uma proposta de trabalhar em conjunto, onde os alunos encontrem uma resposta significativa para suas aprendizagens.

Compreendo que a falta dessa interdisciplinaridade seja ainda mais sentida por aqueles que possuem algum tipo de dificuldade. Nesse sentido, por mais ordenada que uma sala de aula pareça ser, por mais arraigada que se apresente a identidade de cada aluno que a compõe, por mais sólidas que sejam as posições dos indivíduos que nela interagem, é um espaço que mostra e potencializa as diferenças. Por isso, a necessidade de trabalhar conjuntamente e se ter outra postura dos nossos professores frente essa realidade (como disseste, sem fazer generalizações).

Gislene, a relação que consegues estabelecer entre a leitura, a proposta da interdisciplinaridade e tua prática é o primeiro passo para uma reflexão mais aprofundada sobre a educação que queremos. Tenho a certeza que, se conseguirmos que cada um dos participantes do curso Mediadores, em algum momento, pare e reflita criticamente sobre sua realidade escolar, já teremos alcançado nosso objetivo.

Faço-te uma proposta, quem sabe compartilhas essa tua reflexão com a nossa turma? E mais, por que não colocas esses teus pensamentos no blog? Tens muito a contribuir e construir conosco!

Seguimos conversando!

Abraços, Camila

Comentário da Professora em 25 de novembro

Querida ...:

A Camila me encaminhou tua mensagem, conforme combinação com a equipe de coordenação do nosso curso.

Fiquei feliz ao lê-la e quero manifestar minhas impressões sobre a tua reflexão, OK?

Na verdade, Gislene, a tua mensagem está impregnada de conhecimento linguístico! E é disso que eu quero que te dê conta.

É que nós, professores que amamos nossa profissão, além de colocarmos em prática nossos conhecimentos técnicos, aqueles que aprendemos na nossa vida acadêmica, acabamos por nos valer também de nosso conhecimento intuitivo. Eu faço uso do meu sempre e percebi que fazes o mesmo.

Apontas um detalhe que me desassossega: a questão do trabalho com a língua e com a compreensão da leitura ser obrigação de todos os professores (afinal, todos nós utilizamos a mesma língua, não é?). Mas isso não acontece,

infelizmente! O resultado disso? Vejo que os alunos escrevem diferente para nós, profes de linguagem, e para os demais profes... Absurdo total! É isso!

Grande abraço, Laura.

Resposta da aluna em 26 de novembro

Sabe Camila, fico mais tranquila em saber que não sou a única a me preocupar com essas questões, porque me preocupo muito com os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade. Porque sabemos que os que vão, vão e não nos trazem preocupações. Mas, e os outros onde ficam? Quem se preocupa com eles? É uma situação injusta e percebemos a grande disparidade existente, não só nas escolas, mas na sociedade de um modo geral. Fiquei feliz por tu e a professora terem me respondido, obrigada. Um ótimo final de semana.

(Diálogos realizados por e-mail)

No momento em que recebi a primeira mensagem da aluna pensei muitas coisas: será que respondo? Será que faço questionamentos? Será que encaminho para a professora? Por que a aluna me enviou essa reflexão? O que ela espera que eu responda? Diante de tantos pensamentos resolvi expor-me e dizer o que eu realmente estava pensando sobre suas palavras, deixei clara minha opinião e talvez, alguma colaboração. Em seguida, compartilhei a mensagem da aluna com a professora que, ao ler e conversar com a Coordenação do Curso, teve a ideia de mudar a atividade sobre os “elementos de linguística”, para algo que fosse mais significativo para as alunas.

Notei que, assim como os comentários que os formadores fazem para os alunos podem causar sentimentos, percepções ou reflexões, as mensagens que a aluna mandou também produziram sentimentos e significados em nós, a ponto de mudar a organização inicial do Curso para melhor adaptar-se aos seus objetivos e intenções.

Através dessa experiência fica comprovado que quando há a mediação e a interação entre todos os envolvidos no Curso: alunos, tutores, professores e coordenadores também há um ganho na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, que é, afinal de contas, um dos nossos principais objetivos.

Enfim, aqui apresentei algumas experiências do meu ser tutora, que não devem ser vistas como “modelo”, mas como uma maneira de contribuir para constituir as múltiplas identidades deste novo profissional chamado Tutor em EAD.

REFERÊNCIAS

BELLO, Samuel E. L.; TRAVERSINI, Clarice S. Leitura, Escrita e Oralidade como Experiência no Ensino Médio: o que as metodologias de ensino têm a ver com isso? In.: PEREIRA, N. M.; SHÄFER, N. O.; BELLO, S. E. L. et al. (Orgs.). **Ler e Escrever: Compromisso no Ensino Médio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS; NIUE/UFRGS, 2008. p. 49-62.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 07 maio 2011.

ZÍLIO, Cátia. Ganhando o Mundo: a aula que escapa das paredes do tempo e do espaço. **UNirevista**. São Leopoldo, v.2. n. 2, p 1-9, 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Zilio.pdf>. Acesso em: 05 maio 2011.

OS AUTORES

Alexandre Oliveira Cardoso é formado em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), instituição na qual realizou especialização em Informática na Educação. Desenvolvedor de sites acessíveis (<http://www.niee.ufrgs.br/>, <http://www.redespecial.org.br/>). Durante oito anos foi instrutor de Informática do Senac. Atualmente, é monitor do Laboratório de Informática do Instituto Santa Luzia.

Alice Aurea Penteado Martha possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis e Mestrado/Doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente, é professora da Universidade Estadual de Maringá. É votante, desde 2005, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), coordenadora do “Centro de Estudos de Literatura, leitura e escrita: história e ensino” (CELLE), certificado pelo CNPq/UEM, membro do Comitê Assessor Letras e Artes da Fundação Araucária/PR e do Conselho Editorial da Secretaria de Estado da Cultura do Paraná. É, também, coordenadora do GT Literatura Infantil e Leitura, da ANPOLL (2010-2012).

Ariel Behr é Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição na qual cursou Mestrado em Administração com ênfase em Sistemas de Informação e Apoio à Decisão. Atualmente, é doutorando em Administração com ênfase em Sistemas de Informação e Apoio à Decisão na UFRGS. É professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em Santana do Livramento/RS. É membro do Grupo de Pesquisa LEIA/UFRGS.

Bernadete Meneghetti Pase é graduada em Letras (Licenciatura Plena: Português e Espanhol) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e especialista em Texto e Intertexto - Língua e Literatura pela Uniritter. Trabalha em colégio particular na zona sul de Porto Alegre com Literatura Brasileira na 1ª, 2ª e 3ª

séries do Ensino Médio e com Português na 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental.

Betina Mânica de Castro é formada em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e possui Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem experiência na área de Educação e Informática na Educação, elaborando e auxiliando os educadores e educandos na utilização das tecnologias como recursos pedagógicos.

Camila Lombard Pedrazza é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem especialização em Gestão Escolar pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente, é servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Porto Alegre*.

Eliane Lourdes da Silva Moro possui graduação em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialização em Informática na Educação pela UFRGS, instituição na qual cursou Mestrado e Doutorado em Educação. Atualmente, é Professora Assistente no Curso de Biblioteconomia do Departamento de Ciências da Informação (DCI) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) da UFRGS. Atua no ensino, na pesquisa e na extensão incluindo a EAD. É coordenadora substituta da Comissão de Extensão COMEX/FABICO e membro da Comissão de Pesquisa da FABICO/UFRGS. É membro do Grupo de Pesquisa LEIA/UFRGS.

Gabriela Fernanda Cé Luft é formada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF), tendo realizado Mestrado em Letras, na área de Estudos Literários, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, cursa Doutorado em Letras, também na UFRGS, e é servidora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Porto Alegre*.

Iara Conceição Bitencourt Neves é Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutora em Ciências da Comunicação na área de concentração: Ciência da Informação e Documentação pela Universidade de São Paulo

(USP). Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Informação (DCI) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (FABICO) da UFRGS, como consultora, no âmbito da promoção da leitura e da educação de usuários em bibliotecas públicas e em bibliotecas escolares.

João Vicente Teixeira Buzzatti é bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduando em Museologia pela UFRGS e cursando Especialização em Tutoria e Gestão em Ensino a Distância pela IERGS.

Laura Vellinho Corso é formada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem especialização em Ensino da Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre.

Liane Margarida Rockenbach Tarouco possui graduação em Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição na qual também realizou Mestrado em Ciências da Computação. Doutora em Engenharia Elétrica/Sistemas Digitais pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde desenvolve atividade docente e de pesquisa na área de Ciência da Computação com ênfase em Redes de Computadores e em Gerência de Rede. Atua também como pesquisadora e docente junto ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação.

Lizandra Brasil Estabel é graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição na qual realizou especialização e Doutorado em Informática na Educação. Atualmente, é Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre onde coordena o Curso Técnico em Biblioteconomia e o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). Atua no ensino, na pesquisa e na extensão e na EAD. É membro do Grupo de Pesquisa LEIA/UFRGS.

Luciana Sauer Fontana é graduada em Secretariado Executivo Bilíngue pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), especialista em Administração e

Estratégia Empresarial e Mestre em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Atualmente, cursa graduação em Pedagogia na UNISINOS e Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre.

Maria Clara Avendano Valente da Cruz é formada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), tendo realizado especialização em Fundamentos da Educação pela mesma Universidade. Atualmente, trabalha no Colégio Mãe de Deus como Professora de Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio.

Maria Cristina Caminha de Castilhos França é formada em Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo realizado Mestrado/Doutorado em Antropologia Social pela UFRGS e estágio pós-doutoral no Banco de Imagens e Efeitos Visuais (BIEV/UFRGS). Tem experiência na área de Memória Social, Envelhecimento e Antropologia Visual, tendo atuado no Mestrado Profissional em Memória Social e Bens Culturais na Unilasalle/RS. Atualmente, é Professora e Pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus* Porto Alegre, exercendo a função de Diretora Adjunta de Pesquisa e Inovação. É membro do Grupo de Pesquisa LEIA/UFRGS.

Maria do Rocio Fontoura Teixeira possui graduação em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), instituição na qual também realizou Mestrado em Administração. Doutorado na UFRGS. É Professora Assistente do Departamento de Ciências da Informação (DCI) da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS onde coordena o curso de Graduação em Arquivologia e o Sistema de Acervos e Arquivos da Universidade. É membro do Grupo de Pesquisa LEIA/UFRGS.

Marilene Rosa Miola é formada em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF), tendo realizado especialização em Língua e Literaturas da Língua Espanhola pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Informática na Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO). Atualmente, é

mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Ritter dos Reis (Uniritter). É Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Porto Alegre*.

Wladimir Brasil Ullrich é formado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente cursa Especialização em Filosofia da Psicanálise SIG. Possui larga experiência em Tutoria em EAD e AVAs.

