

**GOVERNO DO PARANÁ**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE**  
**COORDENAÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

**CADERNOS TEMÁTICOS**  
**CÍRCULOS DE LEITURAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

**CURITIBA**  
**SEED/PR**  
**2010**

## **Cadernos Temáticos Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos**

Depósito legal na Fundação Biblioteca Nacional conforme Decreto Federal n. 1825/1907, de 20 de dezembro de 1907.

É permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que seja citada a fonte.

Catálogo no Centro de Documentação e Informação Técnica da SEED-PR

### *FICHA CATALOGRÁFICA*

--

Secretaria de Estado da Educação

Superintendência da Educação

Departamento da Diversidade

Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel

Telefone (41) 3340-1735 Fax (41) 3243-0415

[www.paranaalfabetizado.pr.gov.br](http://www.paranaalfabetizado.pr.gov.br)

CEP80240-900 CURITIBA-PARANÁ-BRASIL

**Governo do Estado do Paraná**

*Orlando Pessutti*

**Secretaria de Estado da Educação**

Altevir Rocha de Andrade

**Diretoria Geral**

Alexandra Carla Scheidt

**Superintendência da Educação**

Alayde Maria Pinto Digiovanni

**Departamento da Diversidade**

Wagner Roberto do Amaral

**Coordenação de Alfabetização de Jovens,  
Adultos e Idosos**

Izabel Cordeiro Ribas Andrade

**Equipe da Coordenação de Alfabetização de  
Jovens, Adultos e Idosos**

Ciomara Stocchero Amorelli

Edilson Gomes Costa

Franklin Santos

Háindy Kruger Albuquerque

João Carlos de Oliveira

Lia Burigo

Maria Devanir Estrela

Paulo Cesar Bandeira Santos

Priscila Angélica Santos Sehnem

Zulsi Maria Teixeira Rohr

**Organização**

Priscila Angélica Santos Sehnem

**Assessoria Pedagógica**

Cátia Toledo Mendonça

Elisianni Vitória Tiepolo

**Colaboradores**

Ciomara Stocchero Amorelli

Claudio Sehnem

Lucas Bressan Sizenando

Solange Maria do Nascimento

Zulsi Maria Teixeira Rohr

**Organização e Redação Final**

Ciomara Stocchero Amorelli

Izabel Cordeiro Ribas Andrade

Priscila Angélica Santos Sehnem

Wagner Roberto do Amaral

**Impressão**

FALTA INFORMAÇÃO



*“Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos “lendo”, bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento não basta. Precisamos ir além dele. Precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos.”*

**Paulo Freire**



*Este caderno é especialmente dedicado aos educandos e educandas do Programa Paraná Alfabetizado, que conquistam, dia a dia, o direito de serem leitores.*

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	<b>10</b>
<b>Prefácio</b> .....	<b>11</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>12</b>
<b>Capítulo I</b> .....	<b>15</b>
<b>Capítulo II</b> .....	<b>00</b>
Quem são os neoleitores, os leitores nos Círculos de Leituras? – Elisiane Vitória Tiepolo.....	30
Os textos, a leitura e os leitores nos Círculos de Leitura – Cátia Toledo Mendonça.....	34
Oralidade, memória, cultura popular e educação – René Marc da Costa Silva.....	38
O Encontro como uma Festa – Celso Sisto.....	45
<b>Capítulo III</b> .....	<b>50</b>
A música de seu Vicente.....	53
A Canção de Paulo Frontin.....	55
<b>Capítulo IV - LEITURAS COMPLEMENTARES</b> .....	<b>81</b>

## APRESENTAÇÃO

O Caderno Temático dos Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos é um material que apresenta e concretiza a importância da leitura na formação de neoleitores da educação de jovens, adultos e idosos. A proposta especificamente apresentada para este grupo demonstra a preocupação desta Secretaria Estadual de fomentar políticas públicas de leitura para este grupo específico em prol de uma educação de qualidade que parta de uma fundamentação pedagógica, visando à execução de ações através do coletivo, a inserção do conhecimento científico, filosófico, tecnológico, cultural e artístico e propiciando uma reflexão crítica e não utilitária como é bem vista no mundo contemporâneo.

A leitura é carregada de significados, palavras e imagens, não é um ato mecânico, destituído de implicações políticas, sociais, culturais e educacionais. O ato de ler relaciona experiências de vida retratadas e apreendidas, confronta ideias que são aceitas ou refutadas, defendidas ou discutidas. A leitura não é passiva, é uma área relevante do exercício da cidadania e da produção cultural e científica, pois não concebe unicamente a leitura do texto escrito, mas também na interação com outras linguagens. Cabe à educação promover o crescimento do leitor, seja pelo contato com muitos e variados temas, seja pelo compartilhamento e pela discussão de ideias com o uso de argumentação sólida e coerente.

O universo da educação de jovens, adultos e idosos contempla uma busca permanente do conhecimento que dialogue com as práticas educativas singulares e universais de forma dinâmica e histórica, possibilitando que o ato de ler e escrever sejam ações inseparáveis de um mesmo processo em que a compreensão e o domínio da língua e da linguagem são concomitantes. Como diz Paulo Freire, o conhecimento que temos de nossa prática não basta, pois precisamos conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos. A leitura na EJA possui também esta função. Aí vem a importância do Educador que a todo o momento orienta a prática da leitura e da escrita como processo educacional em que seu papel nos Círculos de Leituras vai além da execução de educador e sim passa a ser um agente de leitura que permeia por vários mundos.

Desta forma, desejo que este Caderno Temático possa contribuir ainda mais para a prática educacional e principalmente na formação de neoleitores.

**Altevir Rocha de Andrade**

*Secretário de Estado da Educação*

## PREFÁCIO

O Caderno Temático dos Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos foi preparado para contribuir e ressaltar ainda mais a importância dada por esta instituição à formação de neoleitores, principalmente aos participantes do Projeto Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos, alfabetizando do Programa Paraná Alfabetizado e educandos da EJA Fase I.

Foi criado para aprimorar a política de leitura vinculada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos e, possibilitar a continuidade ao processo de alfabetização e leitura desenvolvido pelo Programa Paraná Alfabetizado, na perspectiva da formação de neoleitores egressos da alfabetização e formação de educadores de leitura.

Esta instituição entende que o processo de leitura deva ser permanente e contínuo, objetivando a autoafirmação dos participantes como sujeitos leitores e alfabetizados e, dessa forma, possibilitar também a afirmação da superação do analfabetismo no Estado, contribuindo ainda mais com a definição de Território Alfabetizado e Leitor.

Os textos aqui apresentados foram produzidos pelos educadores do Projeto Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos e assessores que contribuem para a formação dos envolvidos no Projeto. Através deste caderno vemos que os educadores atualmente integrados à EJA no Paraná (Círculos de Leituras, Paraná Alfabetizado e EJA Fase I) poderão ultrapassar as fronteiras da leitura e serem interlocutores de sua cultura, transpondo sua prática a uma dimensão em que se integram principalmente a oralidade, a leitura, a escrita e o fazer artístico.

Neste caderno há a preocupação de apresentar textos que valorizem o conhecimento dos envolvidos com o projeto, educadores e coordenadores, que refletem a realidade dos educandos da EJA através do desenvolvimento de suas práticas nos grupos, sua cultura e sua dimensão histórica, principalmente no contexto do ato de ler e escrever.

Este caderno foi realizado através dos fundamentos que estruturam o Projeto e das práticas cotidianas nos grupos de leitura no decorrer do ano de 2009 e 2010. São práticas de múltiplas leituras que contribuem no processo de formação dos educadores e indiretamente dos neoleitores da EJA.

Acreditamos que este material construído exclusiva e especificamente para a educação de jovens, adultos e idosos possa contribuir para as competências pedagógicas em práticas de leitura, melhorando as condições de trabalho e de recursos pedagógicos no cotidiano dos grupos dos Círculos. Material pensado e produzido por muitos representantes de diferentes partes do Estado e por assessores, comprometidos com o incentivo à leitura e com a educação.

Percebemos que cada grupo de leitura apresenta características distintas, mas que, através de um eixo condutor, procura oferecer e valorizar uma identidade própria, principalmente cultural e regional a cada grupo, conforme suas necessidades e anseios. Acreditamos que este material possa contribuir para o desenvolvimento intelectual, cultural e, principalmente, para o registro de práticas de leitura concernentes para o desenvolvimento desses sujeitos como leitores.

**Wagner Roberto do Amaral**

*Chefe do Departamento da Diversidade*

**Alayde Maria Pinto Digiovanni**

*Superintendente da Educação*

## INTRODUÇÃO

O Projeto Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos visa à formação de neoleitores aos egressos do Programa Paraná Alfabetizado. Foi implantado em 2009 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, coordenado pelo Departamento da Diversidade por meio da Coordenação de Alfabetização, para desenvolver uma política de leitura articulada à Educação de Jovens e Adultos e tem como objetivo fomentar a prática da leitura e da escrita na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. É uma ação que integra as áreas de alfabetização, educação, arte e cultura, na perspectiva do incentivo à leitura e à escrita.

Os grupos reúnem-se duas vezes por semana para desenvolver a prática da leitura e toda ação está fundamentada em textos de diferentes gêneros literários, com sua metodologia definida por uma dinâmica que envolve a arte, a cultura local e os diferentes saberes na perspectiva da educação popular. Cada grupo possui um acervo específico, organizado em um bolsão de livros que comporta cinquenta títulos, além daqueles disponíveis nas bibliotecas locais em que o grupo participa como usuário assíduo.

Cada Educador/a é responsável pela organização de dois grupos de leitura, cada qual com no máximo vinte e cinco pessoas e para atuarem nos Círculos de Leituras, as/os educadoras/es recebem formação específica em leitura, literatura e educação de jovens, adultos e idosos.

Esse projeto possui como parceiros instituições governamentais e não governamentais, além de artistas, escritoras/es e contadoras/es de histórias de cada município onde ele está implantado.

Todos os participantes envolvidos no projeto são protagonistas da ação, onde se valoriza o conhecimento pessoal, a visão de mundo e a trajetória histórica de cada sujeito, de modo a propiciar as/os educandas/os um reconhecimento de suas próprias capacidades e de sua autonomia como alfabetizado. Como diz Paulo Freire: "A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto."

Além das formações continuadas ofertadas, nas quais se reflete acerca da metodologia e da fundamentação teórica de leitura, cultura, literatura, contação de histórias, oralidade, entre outras temáticas presentes nas formações das/os educadoras/es e coordenadores do Projeto, percebeu-se a necessidade de produzir um material de apoio específico para as/os educadoras/es dos Círculos de Leituras, que possibilitasse o acesso ao registro da fundamentação teórica e metodológica no sentido de subsidiar e qualificar a prática pedagógica dos sujeitos envolvidos no Projeto.

Para que este Caderno Temático fosse elaborado, foram contratadas duas assessorias pedagógicas e também foram convidados a participar educadores/as dos vinte e cinco grupos que constituíram o Projeto Piloto no ano de 2009, que através de reuniões técnicas coletivamente produziram o material da forma como ora se apresenta.

Ao organizar-se este material de apoio teve-se a preocupação de apresentar uma referência constituída por textos com fundamentação teórica/metodológica, bem como apresentar possibilidades de trabalho com diferentes gêneros textuais.

A estrutura do Caderno Temático compõe-se de três capítulos: o primeiro consiste na apresentação do Projeto, dinâmica e fundamentação. O segundo capítulo traz os eixos que estruturam o Projeto, através de quatro textos produzidos pelos/as assessores/as dos Círculos de Leitores. O primeiro texto apresenta o perfil dos neoleitores, o processo de alfabetização e a interação com o texto. O segundo, traz a concepção de texto, da leitura e de leitor que orienta a escolha e a importância do texto literário na prática dos Círculos. O texto Memória e Oralidade traz outro foco de importância para os Círculos, pois apresenta características importantes e ricas dos neoleitores. O último texto faz uma relação entre os encontros dos Círculos de Leituras e uma festa agregando o saber e a felicidade ao ato de ler.

O terceiro capítulo apresenta algumas experiências desenvolvidas pelas/os próprias/os educadoras/es no decorrer do Projeto. Foram selecionados diversos textos e experiências que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica, além da identificação do uso de diferentes linguagens como a poesia, a informática, as obras de arte, o cinema, a música entre outras.

Sugerimos ainda, leituras, filmes e sítios e apresentamos ao final uma leitura complementar de dois textos: o primeiro trata da Educação de Jovens e Adultos e o outro apresenta experiências de rodas de leituras desenvolvidas em outro Estado.

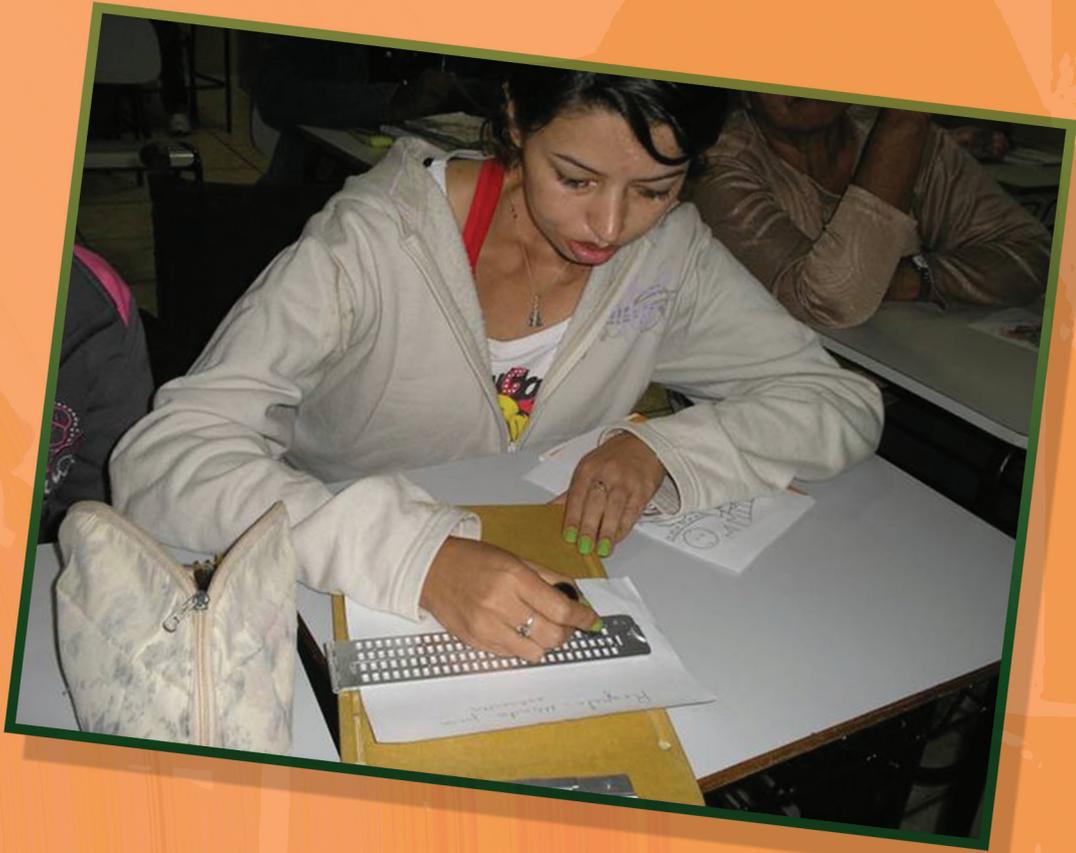
The background features a warm, orange-toned illustration of several people engaged in reading. In the foreground, a person is seen from the side, looking down at an open book. Behind them, other individuals are also depicted reading, some in profile and others more partially visible. The overall style is soft and artistic, with a focus on the act of reading.

*O Projeto Círculos de Leituras  
de Jovens, Adultos e Idosos*

*Tempos de Leitura  
Mobilização*

*O Acervo  
Formação*

*Municípios  
Edital de Chamamento*



CAPÍTULO I



Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos tem como princípio a integração do educando em contextos letrados, fazendo com que ele interaja com a leitura e a escrita e compreenda efetivamente sua função social.

Rosângela Magon Ferreira  
Mauá da Serra, Apucarana - PR  
Coordenadora Local



Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos é um projeto que leva os educandos a conhecer o mundo da leitura. Fazer com que eles viagem neste mundo tão mágico que nos envolvem a ponto de nos colocarmos no papel de personagens em algumas histórias.

Eliane da Silva Bonacin  
Andirá, Jacarezinho - PR  
Educadora

**Você que chega agora, fique a vontade, os Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos fica feliz em te receber.**

Abra este livro como se estivesse abrindo a porta de um jardim bem florido, pois assim são os Círculos, cada dia uma novidade, uma descoberta como uma flor que encontra o sol e que ativa todos os sentidos.

Para iniciar nosso encontro é bom saber quem faz parte desta roda: educadores, responsáveis em orientar o desenvolvimento dos grupos, assessores que são os profissionais convidados a prestarem consultoria e oficinas de formação aos envolvidos com a metodologia de trabalho, coordenadores locais que auxiliam a prática pedagógica dos educadores e os coordenadores regionais que são gestores educacionais responsáveis em dinamizar e auxiliar a implantação do Projeto nos municípios de sua jurisdição.

Para iniciar a prosa que será de longa jornada é importante saberem o que são os Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos na voz de todos os envolvidos acima citados.

Lucimar Rodrigues dos Santos - Pinhais,  
Área Metropolitana Norte - PR  
Coordenadora Local

Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos é de oportunizar ao jovem, adulto e idoso a continuar tendo gosto pela leitura e atender algumas comunidades que não possuem EJA FASE I.



Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos é a continuação de um trabalho que começamos para que o alfabetizando tome gosto pela leitura e possa se deliciar viajando numa poesia, romance, contos. É um lugar propício, aconchegante de variedades de livros, trazendo para visitá-los pessoas bem extrovertidas para ler e contar histórias.

Sílvia Regina de Mello  
Sengés, Wenceslau Braz - PR  
Coordenadora Regional



Lucimar dos Santos - São Jorge do Oeste,  
Educatória Dois Vizinhos - PR



Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos é onde a pessoa é transportada para um novo mundo de imaginação e alegria através de histórias.

Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos é uma ferramenta educacional que fornece o real valor e reconhecimento a leitura.



Fabiano Carlos Cassimiro - Nova Santa Rosa,  
Coordenador Local Toledo - PR

Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos é um projeto que motiva os neoleitores a terem mais gosto e interesse pela leitura. Incentiva a leitura, o registro de histórias, experiências e da cultura local.



Maria de Jesus Ferreira - Paranapoema, Paranaíba - PR  
Educatória

Maria José dos Santos Vertuan - Alvorada do Sul,  
Educatória Londrina - PR

Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos vem ao encontro de um dos fatores mais importantes da educação que é poder contribuir com o jovem, adulto e idoso com o incentivo ao prazer de conhecer o mundo através da leitura.



Maritani Sala - Tupãssi, Assis Chateaubriand - PR  
Coordenadora Local

Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos é fazer com que o educando conheça vários tipos de textos como poesia, parlenda, trava-língua, contos, romance, música, arte, textos informativos melhorando sua fluência na leitura.



A nossa prosa continua e que tal falarmos sobre o que é o projeto, isto é, como tudo começou.

Paulo Freire diz que:

*“Desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.” (FREIRE, p. 29, 1992)*

É com este pensamento que os Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos surgem. Priscila Angélica Santos Sehnem técnica pedagógica, uma das responsáveis pelo Projeto na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, nos conta um pouco sobre o que é o Projeto, quais os objetivos dos Círculos de Leituras, quais os espaços de atuação, quem participa, qual a metodologia dos Círculos, o que se lê nos Círculos, como são formados os mediadores de leitura e muitas outras informações importantes dessa história.

O Projeto Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos consiste em uma política pública desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento da Diversidade – Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, concebido para articular ações governamentais que garantam o acesso à continuidade da leitura e escrita aos jovens, adultos e idosos recém-alfabetizados. Foi criado para suprir a oferta insuficiente da educação de jovens e adultos do ensino fundamental das séries iniciais, contribuir para a autoafirmação dos alfabetizados egressos do Programa Paraná Alfabetizado/Brasil Alfabetizado como pessoas alfabetizadas e possibilitar a formação de neoleitores jovens, adultos e idosos, tornando-os proficientes, autônomos e críticos, através da interação com uma multiplicidade de linguagens e manifestações culturais.

Consiste no encontro de jovens, adultos e idosos, que se reúnem duas vezes por semana, para desenvolver a prática da leitura. A ação se fundamenta em textos de diversos gêneros, principalmente literários, e diferentes linguagens. Sua metodologia é definida por uma dinâmica que envolve a arte, a cultura local e os diferentes saberes na perspectiva da educação popular.

Para atuarem no Projeto, os educadores recebem formação específica em leitura, literatura e educação de jovens, adultos e idosos.

Os Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos tem como objetivo incentivar e possibilitar a continuidade do acesso aos jovens, adultos e idosos, à leitura e à escrita como instrumento de cidadania, considerando os locais onde residem e trabalham, seus diversos tempos e realidades, estimulando-os para que “afirmem-se como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos”, (Diretrizes Curriculares de Jovens e Adultos, 2006, p. 20). Com estes objetivos, o Projeto visa assegurar o direito do cidadão, à educação, à arte e à cultura, bem como, auxiliar seu desenvolvimento escolar dinamizando o ensino da leitura e da escrita. Fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 em seu artigo 37, que assegura: “aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”.

Outro objetivo do Projeto é contribuir para a superação da escola como espaço formal, abrangendo a realidade do educando e respeitando o contexto social, tomando-o como estímulo para a continuidade da leitura de mundo antes da escrita, como afirma Paulo Freire. Com estes objetivos o Projeto possibilita a valorização do conhecimento pessoal, a visão de mundo e a trajetória histórica de cada indivíduo, de modo a propiciar aos educandos o reconhecimento de suas próprias capacidades e de sua autonomia como alfabetizado.

Para estes objetivos serem alcançados, a metodologia do Projeto Círculos de Leituras propõe as seguintes ações:

- Oportunizar experiências de leitura aos jovens, adultos e idosos para sua afirmação como sujeito alfabetizado.
- Valorizar a leitura como instrumento de transformação social e de construção da cidadania através da formação de neoleitores jovens, adultos e idosos.
- Formar educadores mediadores de leitura para atuarem na Educação de Jovens, Adultos.
- Incorporar o uso de tecnologia no processo de leitura por meio do *software* Luz das Letras.
- Fomentar e democratizar o acesso aos livros e diferentes textos textuais na educação de jovens, adultos e idosos.
- Articular as ações governamentais que garantam o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, propiciando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população recém-alfabetizada.
- Contribuir para a continuidade do acesso à leitura e à escrita como instrumentos de cidadania, de inclusão social, seja por meio de ações de fortalecimento das identidades culturais locais.



*"Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz." (Paulo Freire)*

Os municípios contemplados com os grupos dos Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos foram escolhidos considerando critérios que complementam ou efetivam a Educação de Jovens e Adultos. Dentre os critérios de escolha dos municípios a sediarem os Círculos de Leituras estão os Territórios da Cidadania, municípios que refere--se à existência e disponibilidade de bibliotecas públicas e centros culturais e que tenham demanda de educandos alfabetizados para a realização dos grupos.

Os encontros devem ocorrer de preferência nestes espaços culturais e quando da inviabilidade desses, em escolas estaduais ou espaços alternativos em que todos devem disponibilizar livros de forma visível e a utilização do bolsão de livros cedidos como parte do acervo do Projeto.

O Projeto se realiza em dois encontros semanais, com duração de duas horas cada. Possui o foco literário ou oral como fundamento, abrindo para diferentes possibilidades de ação, integrando principalmente a contação de histórias, a arte e a cultura como meio de concretização da ação.

Os Círculos de Leituras tiveram sua ação amplamente divulgada em todos os municípios paranaenses. Foram implementados como experiência piloto em outubro do ano de 2009, em 25 (vinte e cinco) municípios. Em 2010 o Projeto foi ampliado estabelecendo como meta o atendimento a 5.000 (cinco mil) educandos, 100 (cem) educadores e implantado em 100 (cem) municípios paranaenses.

O Projeto Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos possui público-alvo composto por egressos do Programa Paraná Alfabetizado, impossibilitados de frequentar a educação de jovens e adultos do ensino fundamental das séries iniciais, pela oferta insuficiente de Educação de Jovens e Adultos no município ou pela localização fornecida ser muito longe da residência destes sujeitos, dificultando a continuidade da escolarização. Os grupos de Círculos de Leituras são abertos também a interessados matriculados na educação de jovens e adultos, desde que sua frequência seja no contra turno escolar, e egressos de outras ações de alfabetização de jovens, adultos e idosos.

Os educadores são professores das áreas de Letras, Arte, Filosofia, História, Pedagogia, contadores de histórias, escritores, artistas com experiência em teatro, dança, artes visuais ou música, selecionados através de Edital Público.



Inspirado nos círculos de cultura freirianos os Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos foram instituídos, preferencialmente, em bibliotecas e espaços culturais. Na ausência desses espaços os grupos são direcionados a salas escolares ou espaços alternativos. As estratégias metodológicas, apresentadas através dos tempos necessários para cada etapa, se estruturam da seguinte forma:

## TEMPOS DE LEITURAS:

**Tempo de Acolhimento** – Consiste na preparação do grupo quanto ao encontro e as atividades a serem desenvolvidas. Roda de conversa, jogos de aquecimento são algumas das atividades realizadas neste momento;

**Tempo de Mediação** – É quando o educador desenvolve uma atuação como agente de leitura através da contação de histórias, leitura de textos específicos, apresentações teatrais ou quando estimula a leitura individual ou em grupo;

**Tempo de Problemática** – Momento em que o educador desafia o educando, a reflexão e a estimulação da criação literária, artística ou cultural através de uma atividade ou explicação que instigue a curiosidade e desafie o educando a se preparar para uma produção artística independente da linguagem escolhida. Momento em que apresenta os textos que fundamentaram a atividade do dia;

**Tempo de Criação** – É o momento em que ocorre o desenvolvimento de uma atividade artística que consagra a integração dos demais tempos acima citados. Pode ser um trabalho individual ou coletivo. É a concretização de uma produção artística ou cultural;

**Tempo de Compromisso** – é quando o educador estimula o comprometimento do educando com a leitura através do empréstimo de livros e da leitura diária ou até mesmo na possibilidade de solicitar alguma tarefa específica ou combinados para o próximo encontro.

## MOBILIZAÇÃO PEDAGÓGICA:

O Projeto também estimula a ida dos educandos a espaços culturais, como visita monitorada às bibliotecas públicas, e a produção de eventos culturais desenvolvidos pelos próprios grupos.

Possui como estratégia de desenvolvimento pedagógico a mobilização e a colaboração da comunidade local, com participação de contadores de histórias, artistas plásticos, músicos, profissionais das bibliotecas públicas e outros convidados, em espaços culturais, com os quais foram estabelecidas parcerias e convites a participarem das primeiras formações de mediadores de leituras.

## Os MUNICÍPIOS:

O Projeto surgiu em 25 municípios como projeto piloto, tendo como critério de escolha os municípios de certificação, isto é, municípios que alcançaram a meta de 96% da população alfabetizada e que seriam declarados como Territórios Livres do Analfabetismo. Durante alguns meses, o projeto piloto passou por estudo e avaliação constante para que pudesse ser ampliado no ano de 2010.

## EDITAL DE CHAMAMENTO:

Para a escolha dos educadores, foi publicado um Edital com critérios específicos de seleção, que possibilitam determinar o perfil deste profissional, e com critérios específicos para o desenvolvimento da ação. Depois de selecionados, os educadores foram encaminhados para formações específicas: uma inicial e uma continuada de trinta horas cada. Essas formações visam capacitar os educadores como mediadores de leituras e promover

a apropriação metodológica do projeto. Durante o desenvolvimento dos Círculos, foram realizadas visitas técnicas por uma profissional da SEED/PR aos grupos, de modo a contribuir para o andamento e avaliação da ação.

Durante seu desenvolvimento, foi encaminhado aos educadores um instrumento de avaliação estruturado como uma sistematização e depois, os assessores, profissionais contratados para ministrar as formações, foram convidados a participar de uma reunião técnica, para avaliar e reestruturar as estratégias de formação para a etapa de ampliação do Projeto.



## O ACERVO:

Cada grupo de Círculos de Leituras ao ser instituído recebe 02 (dois) kits da Coleção "Literatura para Todos", um CD do *software* "Luz das Letras" – material pedagógico que relaciona obras literárias, linguagem visual, oral e digital, produzido pela SEED/COPEL – e o Livro "Um Dedo de Prosa" – Educador e Educando, material produzido pela SEED/PR. Além disso, é fornecida uma bolsa para transportar o acervo e um expositor de livros, utilizado em todos os encontros para expor os títulos disponíveis para empréstimo constante aos educandos. Contam também com o acervo das bibliotecas públicas e escolares locais, que são frequentadas pelos grupos no mínimo uma vez ao mês, caso o grupo já não funcione no espaço.

Para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Departamento da Diversidade – Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, as múltiplas linguagens textuais são referências metodológicas fundamentais no processo de leitura e escrita. A partir desta perspectiva que a SEED-PR está elaborando materiais de apoio pedagógico como mais uma das referências a serem utilizadas pelos educadores e educandos.

Escrever Formação e Inserir imagem 17 logo em seguida, após coloca-se uma linha e apresenta o texto em negrito.

Apresentar todo o texto em seguida em colunas e ao meio inserir imagem 18.

## **FORMAÇÃO:**

*“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Paulo Freire)*

Considerando esta fala de Paulo Freire, a Coordenação de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná desenvolveu o processo de formação inicial e continuada envolvendo educadores selecionados pelos editais, atendentes de bibliotecas públicas, representantes de secretarias municipais de cultura e coordenações municipais da Educação de Jovens e Adultos. As marcas deste processo formativo refletem as perspectivas da educação popular, da leitura e da alfabetização como instrumentos de reflexão crítica e de transformação da realidade.

Desenvolvida com carga horária de 30 horas, foram oferecidas duas formações iniciais entre outubro de 2009 e maio de 2010. A capacitação do Projeto Piloto aconteceu em outubro de 2009, quando foram atendidos 25 municípios, mais de 100 pessoas, entre eles educadores e coordenadores locais, coordenadores municipais de Educação de Jovens e Adultos, atendentes de bibliotecas públicas e representantes das Secretarias Municipais de Cultura. Na etapa de 2010, foram envolvidos os 100 educadores e coordenadores locais dos 100 municípios selecionados.

A Formação Inicial objetiva a reflexão do educador como um sujeito leitor, além de possibilitar o conhecimento da metodologia da ação. Durante o projeto piloto a formação se fundamentou em quatro oficinas: alfabetização, leitura, cultura e literatura. Os temas abordados foram: organização do ambiente de leitura, a concepção de leitura como meio de transformação social, o perfil do neoleitor, preconceitos linguísticos, oralidade e escrita, os diferentes níveis de apropriação da escrita, conceito de texto, conceito de texto literário, importância da leitura e da oralidade, a importância da leitura literária, cultura popular, identificação dos elementos da cultura popular, estrutura metodológica da ação, o educador como leitor e como mediador de leitura.

Durante o processo de formação, foi distribuída como material didático uma coletânea de textos de apoio, dentre outras referências teóricas e metodológicas; textos de diferentes gêneros literários, além do acervo do grupo que contém: Coleção “Literatura para Todos”, *software* “Luz das Letras”, “Um Dedo de Prosa” – Educador e Educando. Na segunda formação foi repassado aos educadores o suporte para livros e a sacola para comportar o material.

A avaliação dos cursos de formação inicial ocorreu através de formulários específicos, bem como pela elaboração coletiva de sínteses avaliativas e apresentação em plenária.

A formação continuada consiste em dois momentos: duas formações específicas de 30 horas cada, ocorridas entre os meses de outubro de 2009 e julho de 2010, que envolveram educadores, coordenadores locais, atendentes de bibliotecas públicas, coordenadores municipais de EJA e representantes das secretarias municipais de cultura.

Seu objetivo é o aprofundamento da pauta da Formação Inicial.

Outra modalidade de Formação continuada é a reunião pedagógica conduzida pelo Coordenador Local, responsável em oferecer subsídios pedagógicos para o educador no município de origem. Esta reunião realiza-se quinzenalmente com carga horária de oito horas mensais presenciais, quando são pautadas a análise das práticas pedagógicas de leitura, intercâmbios das experiências, avaliação do grupo, além de estudos de temas voltados aos aspectos teórico-metodológicos e à realidade dos sujeitos envolvidos.

O Projeto Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos tem como potencial o estabelecimento de uma política de leitura articulada com as diretrizes nacionais e estaduais de educação de jovens e adultos. A iniciativa de publicar textos produzidos pelos educadores e educandos de diferentes gêneros e temáticas a serem repassados a todos os segmentos da educação de jovens e adultos, possibilita uma visibilidade a estes sujeitos de tal modo que expandam o processo escolar e integrem-se ao social, artístico e cultural através de uma política de leitura.

O Projeto endossa o direito do cidadão à educação, à cultura, que não está somente vinculada ao âmbito escolar, mas sim à comunidade local onde está inserido para ser receptora e participativa da ação. O livro, a leitura, a escrita, a arte e a cultura são elementos de impacto para o processo formador de neoleitores jovens, adultos e idosos que passam a ser protagonistas do Projeto.

### **E os resultados esperados com o Projeto, quais são?**

- A realização da autoafirmação dos egressos do Programa Paraná Alfabetizado como pessoas alfabetizadas.
- Instituição de uma política pública articulada com as diretrizes nacionais e estaduais de educação de jovens, adultos e idosos.
- Produção de uma política de leitura que reconhece os educadores e educandos como autores.
- Desenvolvimento de uma iniciativa de política de Estado para a formação de mediadores de leitura para atuarem na educação de jovens, adultos e idosos.
- Democratização do acesso aos livros e aos textos de diferentes linguagens na educação de jovens, adultos e idosos.
- Garantia de continuidade do acesso à leitura e à escrita aos alfabetizados egressos do Programa Paraná Alfabetizado como instrumentos de cidadania, considerando os locais onde residem e trabalham, seus diversos tempos e realidades.
- Articulação das ações governamentais que garantam o acesso às demais políticas, benefícios e serviços sociais públicos, propiciando a superação das diversas situações de exclusão em que se encontra a população recém-alfabetizada.
- Contribuição da continuidade e do acesso à leitura e à escrita como instrumentos de cidadania, de inclusão social, seja por meio de ações de fortalecimento das identidades culturais locais.

E para finalizar, há que se falar ainda das perspectivas de continuidade e sustentabilidade do projeto/ programa/ política:

As ações dos Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos têm por perspectiva a transformação de cada município onde ocorrem em uma referência de leitura, instigando sua população a identificar, através da leitura, um campo de possibilidades de exercício da cidadania, articulando políticas, programas, projetos, benefícios e serviços sociais, bem como fortalecendo a participação política dos educadores e educandos envolvidos.

A ação também se desenvolve para a autoafirmação dos sujeitos alfabetizados como sujeitos leitores, através das experiências iniciais nestes 100 municípios contemplados pelo Projeto, possibilitando o envolvimento progressivo dos demais municípios paranaenses nesta ação. Busca, também, a articulação das demais organizações governamentais que desenvolvem ações de leituras no Paraná, contribuindo para a constituição do Plano Municipal do Livro e Leitura, desenvolvendo articulação com o Fórum Paranaense da EJA. Estes espaços suprapartidários e interinstitucionais devem contribuir para refletir e propor novas ações articuladas em torno da formação dos educadores, da qualidade no atendimento aos sujeitos alfabetizados.

Enfim, essas e outras iniciativas de articulação de leitura, somadas aos esforços das Prefeituras Municipais em atender à demanda do primeiro segmento do ensino fundamental em EJA, vem compondo um novo desenho para a política de educação de jovens e adultos no Estado, gerando uma demanda crescente e planejada de acesso e continuidade à escolarização para a população jovem, adulta e idosa em processo de formação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1985.

\_\_\_\_\_. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1990.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BECKER, P. *Leitura e animação cultural*. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 21-42.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: Obras Escolhidas I*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

\_\_\_\_\_. *Exercícios e jogos para o ator e o não-ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BORDINI, Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Lei 9394 – LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro, do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun*. Tradução de: MO-RAES, Reginaldo C. C. São Paulo: Unesp, 1998.
- COLL, César; TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo Arte*. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- COELHO, Betty. *Contar histórias. Uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1999.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CROSS, Jack. *O ensino de arte nas escolas*. São Paulo: Cultrix: Edusp, 1983.
- DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI. A humanização das tecnologias*. São Paulo: Ed Unesp, 1997.
- DUARTE Jr., *Por que arte-educação?* Campinas: Papyrus, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos estéticos da Educação*. Campinas: Papyrus, 1988.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FUSARI, Maria R. e FERRAZ, Maria H. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e Narração em W. Benjamin*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KLEIMAN, A. B. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor. *In: Rösing, T. M. K. e*
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Teatro e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96.
- LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- LOWENFELD, V. e BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999.
- NELLER, George. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1976.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Vozes, 1989.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.

\_\_\_\_\_. *Jogos Teatrais na Escola*. Atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1993.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org.). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem, numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Um Dedo de Prosa: livro do educador*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED-PR, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens, Adultos no Estado do Paraná*. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: SEED-PR, 2005.

SILVA, Daisy Maria Barella da. *Uma vida na escola em linguagem teatral*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

SPOLIN. Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIGOTSKI, Liev S. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luiza (Org.) *A experiência da leitura*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. *In: Palavra*, n. 7, p.76-106, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

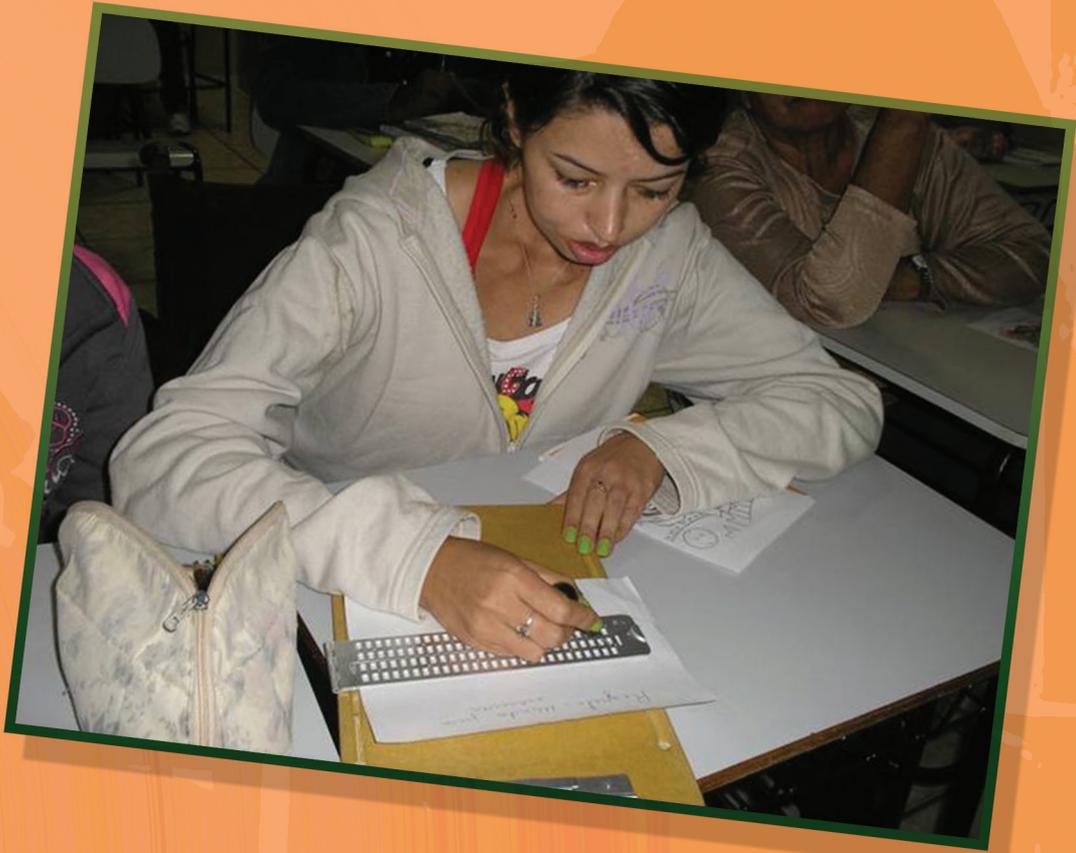
# OS EIXOS QUE FAZEM OS CÍRCULOS DE LEITURAS GIRAREM

*Os  
Neoleitores*

*Leitura  
e Literatura*

*O Encontro  
como uma Festa*

*Oralidade  
e Escrita*



CAPÍTULO II

*Outros fios vão se trançando nessa conversa! E para que a gente possa compreender melhor como os Círculos de Leituras funcionam, vamos ouvir o que dizem os professores que assessoram o Projeto. Primeiro a Professora Elisianni Vitória Tiepolo, que apresenta quem são os neoleitores, os leitores nos Círculos de Leituras. Ela é formada em Letras, Mestre em Literatura Brasileira pela UFPR e Professora da UFPR, Litoral.*

## Os NEOLEITORES

### Quem são os neoleitores, os leitores nos Círculos de Leituras?

De maneira bem simplificada, podemos dizer que os neoleitores são jovens, adultos e idosos que estão recém-alfabetizados (segundo dados do INAF/2007, 7% dos brasileiros entre 15 e 64 anos são analfabetos) e iniciam sua caminhada de leitores. Geralmente são vindos das classes populares mesmo morando na zona urbana, trazem consigo uma história bastante vinculada ao mundo rural; além disso, sobrevivem em subempregos em que os baixos salários e a subserviência prevalecem; cada vez mais, os idosos têm buscado alfabetizar-se; as mulheres são em maior número, muitas vezes motivadas pela necessidade de ajudar os filhos nas tarefas escolares; o processo de alfabetização pelo qual passam ainda se baseia, muitas vezes, em atividades de memorização, o que os leva à ideia de que ler é decodificar.

Em relação ao domínio da escrita, os neoleitores se caracterizam por apresentarem níveis bastante variados de domínio da linguagem escrita, mas têm em comum o fato de estarem iniciando a construção de um acervo de leitura de textos escritos e terem pouca experiência de leitura em que a mediação do outro (o alfabetizador) não esteja presente.

### A leitura do mundo precede a leitura da palavra

É preciso atentar para o fato de que o adulto em alfabetização não domina apenas uma parte dos códigos do mundo – a linguagem escrita –, mas é capaz de transitar na sociedade utilizando outros referenciais. Por exemplo, os pedreiros, mesmo analfabetos, calculam perímetros, ângulos, vigamentos, dispensando as regras escolares. Outro exemplo é em relação às formas pelas quais o sujeito analfabeto transita num mundo absolutamente letrado. Seus referenciais serão relacionados a elementos concretos, como no caso da busca de um endereço, por exemplo, poderão ser árvores, postes, cores, etc. Há, aí, evidentemente, uma forma de pensamento mais atrelada a elementos da prática, e que, num outro contexto social, daria conta da totalidade das relações que poderiam ser estabelecidas, mas que pode ser insuficiente para se ter autonomia em um mundo mediado pela escrita.

### O leitor inicia sua caminhada antes de se alfabetizar

O crítico alemão Enzwenberger (1995), em seu livro *Mediocridade e Loucura*, no capítulo intitulado “Elogio ao Analfabetismo”, ressalta que o adulto analfabeto, apesar de não dominar a escrita possui algumas qualidades: memória desenvolvida, assim como capacidade para concentração, astúcia e inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo. Este mesmo autor afirma que a literatura é uma invenção do analfabeto, criador dos mitos e canções de ninar, dos contos de fadas, das orações, das charadas, de tal forma que “sem a transmissão oral não haveria poesia, e sem os analfabetos não haveria livros”.

Fazem parte, então, das experiências de leitura da pessoa analfabeta, toda uma tradição oral, composta de causos, trovas, parlendas, histórias de cordel, músicas tocadas nas rádios ou por violeiros, narrativas veiculadas através da televisão, histórias da Bíblia que acompanham os cultos, lendas, canções de ninar, adivinhações, provérbios, fábulas, entre outras. Essa vivência contém informações, experiências, valores e gostos. Trata-se de

um arsenal de informações vindas da cultura popular<sup>1</sup>. Segundo Alfredo Bosi (1992) a cultura é um conjunto de modos de ser, viver, pensar, falar, o que significa dizer que é mera questão de dominação querer adjetivar e valorar uma cultura em detrimento de outra. Isso exige do artista o que este mesmo autor chama de “relação amorosa” com a classe popular, ou seja, um envolvimento que o permita se desfazer de uma visão etnocêntrica e colonizadora.

A cultura popular se encontra dispersa no interior da cultura dominante, e muitas vezes, é confundida com a cultura de massa, produzida para o povo, mas que não tem nele suas raízes. Segundo Marilena Chauí (1987), a cultura popular é a expressão dos dominados, formando um conjunto disperso de práticas, representações e formas de consciência que possuem lógica própria distinguindo-se da cultura dominante exatamente por essa lógica de práticas, representações e formas de consciência. E, se é certo que a cultura popular está perpassada por influências vindas principalmente dos meios de comunicação de massa, é inegável que não ocorre simplesmente um processo de assimilação de elementos culturais estranhos à cultura popular, mas a readequação, pela qual o povo traduz os significantes no seu sistema de significados.

Uma das principais características da cultura popular é o fato de sua base estar na oralidade, afinal, ela pertence aos estratos mais pobres da população, normalmente excluídos do sistema escolar e da cultura escrita. Por outro lado, é preciso compreender que a oralidade não é um estágio inferior da escrita, mas que formas intermediárias de comunicação gráfica estão presentes em sociedades com ou sem tradição escrita.

É a oralidade que, basicamente, organiza as estruturas mentais dos analfabetos<sup>2</sup>. O órgão de recepção do sujeito que não sabe ler é o ouvido e sua cultura é basicamente a acústica. Os recursos utilizados como artifícios de memória são o ritmo, a música, a dança, a repetição, redundâncias, frases feitas, refrões, lugares comuns. Além disso, enquanto a escrita distancia os interlocutores, a oralidade se caracteriza por ser uma produção coletiva, na qual os interlocutores estão presentes, o que proporciona diferenças substanciais entre uma e outra. Essa literatura oral, produzida pelas classes populares, contém embriões da literatura escrita, de forma que podemos pensar que os primeiros narradores são os antepassados dos escritores. O gosto de ouvir é como o gosto de ler. Assim, talvez estejam em algumas características da literatura oral as chaves necessárias para que o neoleitor possa estabelecer as relações entre o que já conhece (mesmo que assistematicamente) e a forma de que conhecimento de que está se apropriando – o texto escrito. Na poesia, o cordel é um bom exemplo dessa aproximação. Na prosa, segundo Walter Benjamin (1993), ao narrar a sua experiência e a dos outros, o narrador evita as explicações, o que facilita a memorização das narrativas e o desejo de recontá-la. E é essa possibilidade de ser sempre recontada que garante a permanência das narrativas, num processo de preservação das experiências e acontecimentos (e criação de uma tradição), das formas de ver o mundo das mais diferentes épocas e regiões. Quanto ao teatro, o melhor exemplo da produção popular são os autos medievais (preservados atualmente no mamulengo e no bumba-meu-boi).

Outra questão importante diz respeito ao fato de que, mesmo produzida por sujeitos iletrados, a literatura oral não é um registro que se utilize dos mesmos recursos da fala. Ela possui uma elaboração linguística distinta, com formas fixas que a distinguem do simples ato de contar um fato do cotidiano, por exemplo. A produção literária oral, então, é uma forma intermediária de linguagem – um limbo entre a oralidade e escrita, que pode servir de referencial ao sujeito que está se apropriando da escrita. Ou seja, lhe permite já distinguir o texto oral do escrito a partir da observação de características desse híbrido textual, tais como, a conservação do texto através da memorização, a obediência a certas formas predeterminadas para a elaboração textual e a utilização de formas linguísticas que não são comuns na fala do neoleitor.

---

1 Cultura popular não é apenas a que provém das classes populares, mas constitui-se a partir de alguns traços que podem caracterizar uma determinada forma de conhecimento chamado de popular. A ambiguidade, por exemplo, é um desses traços, pois a cultura popular pode conter elementos reacionários assim como elementos progressistas. Ou a heterogeneidade, que permite que elementos de natureza diferentes sejam acoplados ou bricolados, formando, segundo Gramsci, um *aglomerado indigesto*.

2 A escrita possibilita outras estratégias cognitivas, outras formas de percepção do tempo e do espaço, outras formas de ver e sentir o mundo. Facilita o distanciamento, a análise e a reflexão, a classificação, a ordenação espacial (simbólica).

## **A COMPARAÇÃO É O CESTO ONDE AS CLASSES POPULARES LEVAM O CONHECIMENTO**

Robert Darnton afirma que “as pessoas comuns aprendem a ‘se virar’ – e podem ser tão inteligentes, à sua maneira, quanto os filósofos. Mas, em vez de tirarem conclusões lógicas, pensam com coisas, ou com qualquer material que sua cultura lhes ponha à disposição, como histórias ou cerimônias.” (DARNTON, 2006, p. 85)

Nesse sentido, a metáfora é, para as classes populares, uma forma de produção e retenção de informações, uma vez que faz uma ponte entre o pensamento sobre o mundo físico para o campo do mundo não-físico. Por isso a cultura popular é rica em frases feitas e provérbios que sintetizam e uma forma de ver o mundo. Fábulas e parábolas também fazem parte das narrativas preferidas pelas classes populares.

### **O próprio texto como mediador na leitura do neoleitor**

O neoleitor está experimentando os primeiros passos em sua caminhada de leitor. Até então, como alfabetizando, ele contava com a mediação do educador, que lia para e com ele e estimulava a pseudoleitura. Alfabetizado e com mais autonomia, o neoleitor começa a interagir mais solitariamente com os textos que lê.

Nesse sentido, podemos pensar que a apresentação do texto pode contribuir para a formação do leitor tomando como exemplos alguns recursos gráficos e de diagramação usados pela literatura infanto-juvenil e pela literatura de massas que devem ser adequados ao neoleitor: fontes grandes e claras, espaçamentos adequados, tipo do papel, hipertextos explicativos, ilustrações, antecipação e retomada do enredo, etc.

### **O texto que seduz**

Para as crianças de hoje, a leitura é uma experiência sinestésica: as páginas saltam dos livros, há livros de todos os tamanhos e feitos dos mais diversos materiais, livros que fazem ruídos, que deixam um cheiro agradável nas mãos, livros para levar para a banheira, para dormir, enfim, livros-brinquedo que apresentam a literatura como uma atividade lúdica, mais tarde descoberta nos próprios textos. Esse ludismo, para as crianças de mais antigamente estava no próprio texto, na possibilidade de romper com os limites entre realidade e fantasia, habitar mundos impossíveis, conhecer gentes, bichos, coisas sem sair do lugar. Para estas, cujo mundo não oferecia as multimídias que hoje oferece, as palavras encantatórias das histórias e as poucas ilustrações foram o canto da sereia que as levou para o mundo da leitura.

O neoleitor também precisa ouvir esse canto, caso contrário, a leitura será para ele sempre um mistério, algo distante e cada vez mais sem sentido. Mas, que textos podem exercer esse enredamento em um adulto que acabou de descobrir a escrita? Primeiramente, não podemos deixar de levar em consideração as palavras de Geraldi:

*“nossa história de leitores não começou pelo ‘monumento literário’. O primeiro livro que lemos não foi aquele que lemos ontem ou aquele de que ouvimos uma conferência na semana passada. O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras como nós nos fazemos leitores por nossas leituras) é essencial. Nesta caminhada é importante considerar que o enredo enreda o leitor.” (GERALDI, 1991, p. 34)*

Mas, como disse Riobalbo, “contar é dificultoso”, requer muito domínio da carpintaria da escrita. Na literatura infanto-juvenil, Monteiro Lobato inaugurou uma forma de contar que continua formando leitores: uma linguagem próxima ao coloquial, mas que nada de simples tem, pois não menospreza o leitor; a rica intertextualidade, que permite ao leitor reconhecer suas referências culturais e conhecer outros mundos; personagens que passaram a integrar a vida dos leitores; histórias em que o real e o imaginado fazem bananada de goiabas delicias e dão vontade de provar de novo.

Na poesia, a literatura de cordel cria uma ponte entre a literatura oral e escrita e tem contribuído para a formação de muitos leitores que, depois de ouvir as histórias da boca dos poetas, querem lê-las com seus próprios olhos.

E quem sabe assim como hoje a literatura infanto-juvenil encontrou seu caminho, abandonando os didatismos e infantilismos, o neoleitor comece também a inspirar textos que lhe permitam interagir com o texto literário e respeitem sua caminhada inicial de leitor e o fato de que suas experiências extralinguísticas são, talvez, muito mais ricas do que as do próprio escritor. Nada que Paulo Freire já não tenha nos alertado: só produzimos saber quando trocamos saberes. E aos escritores dessa nova geração de leitores cabe talvez, mais do que simplesmente escrever para neoleitores, também aprender com eles.

**E para quem quiser se aprofundar um pouco mais nas reflexões aqui propostas pela Professora Elisianni, seguem as principais referências usadas por ela.**

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Revista Alfabetização e Cidadania, São Paulo: RAAAB, n. 11, abr. 2001.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ENZENSBERGER, Hans Magnus. **Mediocridade e loucura**: e outros ensaios. São Paulo: Ática, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 19 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, José Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

INAF/2007, Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa.

MACHADO, Ana Maria. **Ilhas no tempo**: algumas leituras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

PARANÁ, Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2006.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Instituto Pró-Livro, 2008

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: Pesquisa com jovens e adultos. São Paulo: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

\_\_\_\_\_(Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

*Vem para a roda a Professora Catia Toledo Mendonça, formada em Letras pela UFA, Mestre em Literatura Brasileira pela UFPR, Doutora em Estudos Literários, pela UFPR e Professora Adjunta da PUCPR. Ela tece algumas considerações sobre os textos, a leitura e os leitores nos Círculos de Leitura, trazendo os conceitos de texto, de leitura e de leitor, procurando apontar direções para a escolha do texto adequado aos leitores dos Círculos de Leitura. Já que toda ação nos Círculos se desenvolve a partir do texto literário, perceber as particularidades desse texto, assim como perceber a importância da leitura literária, é essencial nessa nossa conversa.*

## A LEITURA E LITERATURA

### Os textos, a leitura e os leitores nos Círculos de Leitura

*A proposta inicial dos Círculos de Leitura é exercitar a leitura*

Ler é uma forma de ser cidadão, de exercer seus direitos como pessoa, de existir em sociedade.

A leitura, assim como os suportes que registram o texto, tem passado por modificações ao longo do tempo. Há alguns séculos, a leitura deveria ser sempre oralizada, para que fosse controlada, evitando que os livros proibidos fossem lidos. Hoje, a leitura oralizada é restrita a situações quase sempre escolares.

Também o conceito de leitura mudou. Se um dia ler significou decodificar, juntar *b* com *a* e ficar na sílaba *ba*, hoje a necessidade de atribuir sentido à sílaba *ba* impõe-se à silabação.

Métodos de alfabetização, no entanto, não serão tema de discussão neste texto. Na verdade, a própria definição de texto se torna a grande questão.

Quando falamos em ler, nos vem à mente a imagem de um texto verbal. No entanto, a concepção de texto, assim como a de leitura, vem sofrendo alterações.

Durante muito tempo, quando se falava em texto, a imagem imediata era a do texto verbal, constituído de palavras, de signos representados por um significante, se quisermos nos deter nas teorias linguísticas.

Portanto, a ideia de texto estava intrinsecamente ligada à de palavra, pois se imaginava o texto formado de palavras. Daí, então, a ideia de alfabetização, diretamente ligada à de texto.

Com o passar do tempo, no entanto, o conceito de texto também foi revisto.

### O que é um texto?

Texto é tudo aquilo que pode ser lido.

Leem-se comportamentos, leem-se roupas, leem-se obras de arte, das mais diversas naturezas. Ou seja: Ler é atribuir sentido.

Para que se atribua sentido a um texto, é preciso que se estabeleçam relações. Essa ideia está diretamente ligada aos *Círculos de Leitura*. Nossos círculos são formados por pessoas que, na maioria, têm grande experiência de vida. No entanto, a relação dessas pessoas com o mundo letrado é pouca, quase nula. Por terem, durante longo tempo, sido analfabetos, a oralidade passou a ser o grande referencial de conhecimento, de experiências de vida. Por isso, muitas delas acham que não sabem ler, porque para elas o conceito de leitura ainda está muito ligado ao de texto verbal, e, de modo geral, não valorizam seus conhecimentos de mundo.

Nos *Círculos de Leituras* esse conhecimento de mundo, esses elementos da cultura oral, popular, têm lugar privilegiado, porque se entende que serão úteis, quando forem chamados à leitura. Ou seja, quando lemos, todo conhecimento armazenado ao longo de nossa vida é utilizado, para que estabeleçamos relações, para que possamos dar sentido àquilo que lemos, mesmo que a leitura seja de outra linguagem, que não a verbal.

Ao se ver frente a uma nova possibilidade de registro, como a escrita, é necessário que se faça toda uma adaptação. Para aqueles que participaram do Programa Paraná Alfabetizado, os *Círculos de Leitura* surgem como uma alternativa para os que, por algum motivo, não se engajam na Educação de Jovens e Adultos.

Quem participa do Programa Paraná Alfabetizado está em busca de algo mais para sua vida, pretende crescer, buscar sua condição de cidadão que, por motivos vários, não pode construir, quando era mais novo. No entanto, muitas dessas pessoas não conseguem ir além, pelas mais variadas razões. Então, *Os Círculos de Leitura* são uma opção para o exercício da leitura, como espaço prazeroso, para que se dê continuidade ao trajeto.

Nesse sentido é que a variedade de textos a serem lidos e explorados se torna fundamental. Quanto mais contatos essas pessoas tiverem, com quanto mais tipos de textos se relacionarem, melhor.

Faz-se necessário, então, que também os mediadores de leitura tenham maior contato com textos de natureza variada. Eles devem conhecer, ter a capacidade de ler o maior número possível de textos, para que possam construir o seu acervo de leituras e passar àqueles que os procuram, nos *Círculos de Leitura*, seus conhecimentos específicos.

O papel do mediador de leitura – neste caso, o educador – é fundamental. Ele será responsável pela escolha dos textos e por torná-los interessantes para os neoleitores. Então, quanto mais textos ele conhecer, quanto maior for a sua cultura geral, maiores serão as chances de encontrar, em seu repertório, referências importantes para serem apresentadas aos neoleitores.

Os *Círculos de Leituras* têm como referência o texto literário.

### **Como é um texto literário?**

Texto literário é aquele em que se nota a preocupação com sua estrutura, que tem como referência principal a arte, sem querer ser informativo.

O texto literário tem por característica ser polissêmico, poder ser lido de formas

diferentes, de acordo com o conhecimento de mundo do leitor, de acordo com o acervo que este possui.

Os textos literários também mudam, conforme o tempo. O que era considerado um texto literário no século XIX é muito diferente do que se considera hoje. Assim como mudou o conceito de beleza, levam-se em conta, hoje, elementos diferentes dos considerados há dois séculos, para que se avalie a qualidade de um texto.

Tome-se como exemplo um trecho do romance de José de Alencar, “Senhora”:

*"Afastemos indiscretamente uma dobra do reposteiro que recata a câmara nupcial. É uma sala em quadro, toda ela de uma alvura deslumbrante, que realça o azul-celeste do tapete de riço recamado de estrelas e a bela cor de ouro das cortinas e do estofado dos móveis. A um lado, duas estatuetas de bronze dourado representando o amor e a castidade sustentam uma cúpula oval de forma ligeira, donde se desdobram até o pavimento, bambolins de cassa finíssima. Por entre a diáfana limpidez dessas nuvens de linho, percebe-se o molde elegante de uma cama de pau-cetim, pudicamente envolta em seus véus nupciais, e forrada por uma colcha de chamalote também cor de ouro.*

Do outro lado, há uma lareira, não de fogo, que o dispensa nosso ameno clima fluminense, ainda na maior força do inverno. Essa chaminé de mármore cor-de-rosa é meramente pretexto para o cantinho de conversação, pois que não podemos chamá-lo como os franceses o *coin du feu*..." (ALENCAR, cap. XIII, p. 1)

Embora o romance ainda seja considerado boa literatura, não se pode desvinculá-lo da época em que foi escrito. Hoje, certamente, não existiriam tantas descrições, necessárias à época, quando o texto literário primava por sua capacidade de criar, por meio de palavras, na mente do leitor, a imagem da cena minuciosamente descrita. Pintava-se com palavras. Note-se que cada substantivo vem seguido de um adjetivo, que ajudará ao leitor a formar a imagem desenhada pelo escritor.

Hoje, há a percepção de que o texto literário de qualidade deve apresentar espaço para que o leitor o complemente, e essa determinação faz parte dos critérios para avaliar a literatura.

Tome-se como exemplo um pequeno conto de Marina Colasanti:

*A paixão da sua vida*

*Amava a morte. Mas não era correspondido.*

*Tomou veneno. Atirou-se de pontes. Aspirou gás. Sempre ela o rejeitava, recusando-lhe o abarço.*

*Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração. (COLASANTI, 1986, p. 87)*

Como se pode perceber, o texto contemporâneo não apresenta descrições. Não se sabe quem é o personagem nem se conhece sua aparência física. Sabe-se apenas aquilo que é importante para o desenrolar da ação: era alguém suicida. Essa é uma tendência da literatura contemporânea, tão literatura como os romances de Alencar, embora os textos sejam completamente diferentes.

Sabe-se que cada tipo de texto exige habilidades específicas para sua leitura. Ou seja: quem lê o texto informativo não lê, necessariamente, o texto literário.

O texto literário possibilita múltiplas leituras e permite ao leitor conhecer outras possibilidades de uso da língua. Assim como qualquer outro texto, exige certas habilidades para a sua leitura. De modo geral, ele é infinitamente mais interessante que o informativo, como se percebe no encantamento que as histórias continuam a exercer sobre adultos e crianças, independente da idade.

Na atual concepção de texto, para que este se realize, é necessária a contribuição de um leitor.

### **Que leitor seria esse?**

Leitor é o sujeito que atribui significado ao texto.

Umberto Eco usa, para conceituar leitor, pelo menos duas nomenclaturas: leitor modelo e leitor empírico.

O leitor modelo é uma categoria textual, cujas marcas se encontram no texto, ou seja, pelo texto eu descubro a que leitor ele se destina. Posso, por meio do texto, identificar em quem o autor estava pensando como

leitor ao escrever seu texto. Assim, os textos escritos para jovens, por exemplo, muitas vezes apresentam temas ligados a essa faixa etária, falam sobre mistérios, misturam-se a romances, ou, como está na moda, tratam de vampiros. Além disso, percebe-se o vocabulário, a caracterização de espaço, tempo, determinando o leitor, que irá se identificar e encontrará as indicações do autor, implícitas no texto e, por isso, dará a ele o sentido pretendido por este. O leitor modelo é aquele que preencherá as lacunas do texto, os espaços, deixados propositalmente pelo autor, para que o leitor se torne coautor de seu texto.

Por outro lado, quando uma obra é publicada, o autor perde o controle sobre ela. Qualquer pessoa pode lê-la: quem está preparado e quem não está. Esse será o leitor empírico.

### **Quem é o leitor empírico?**

O leitor empírico é aquele que lê a obra, sem que possa chegar aos diversos níveis de compreensão.

E de que forma isso é importante para os mediadores que trabalham com os Círculos de Leitura?

É necessário que, ao escolher um texto para levar para o círculo, o mediador tenha em mente o leitor modelo dele, ou seja, é necessário verificar a adequação do texto ao público.

De um modo geral, serão importantes também dados como o contexto cultural em que o público se insere, para que se determine a propriedade do texto para os leitores.

O contexto cultural ajuda a dar sentido, pois é nele que o leitor buscará referenciais para completar as lacunas que o autor propositalmente deixou.

Assim, um idoso, por exemplo, estará mais apto a compreender um texto que fale sobre coisas que ele conhece, que trate de assuntos pertinentes a sua cultura. Se o Círculo de Leitura acontece num ambiente rural, enfatizar esse universo é permitir não só que o neoleitor se identifique com o personagem – uma estratégia altamente recomendável para despertar o interesse do leitor para o texto – como também que ele se sinta valorizado, ao perceber que seus conhecimentos de mundo lhe valem para a compreensão do texto lido. Partindo do conhecido, o mediador poderá levá-lo a descobrir outros universos, que o encantarão.

Tendo como ponto de partida o texto literário, o mediador poderá fazer “uma ponte” com textos dos vários gêneros e, dessa forma, privilegiar a intertextualidade e a pluralidade textual e cultural.

O Paraná é construído por gentes de muitas partes. São os imigrantes europeus, são os descendentes de índios, são os remanescentes dos quilombos que, com seus costumes diversos formam a cultura paranaense.

O mediador, então, poderá valer-se dessa diversidade cultural para buscar os textos com os quais trabalhará.

As histórias que nos chegam pela oralidade são um importante manancial cultural. Nela encontramos “causos”, lendas, crendices, receitas culinárias e de remédios – as mezinhas – que poderão ser aproveitadas para o desenvolvimento do leitor, que se sentirá realizado ao ver em destaque um texto que ele mesmo trouxe ou que registra um pensamento de sua comunidade.

Por outro lado, há filmes, obras de arte, músicas, textos de várias linguagens que dialogam entre si. Esse diálogo, se evidenciado pelo mediador, tecerá uma rede de textos que envolverá o leitor e permitirá o desenvolvimento de seu repertório, preparando-o para novas e diferentes leituras.

Essa teia de textos envolvendo o neoleitor é uma das propostas dos Círculos de Leitura, que pretendem, a partir da leitura e do texto transformar a condição social desses cidadãos, que durante tanto tempo permaneceram à margem do texto e do universo que a leitura descortina.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, J. **Senhora**. São Paulo: Editora Ática, 1984.

COLASANTI, M. **Contos de amor rasgados**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ECO, U. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

*A memória é a matéria como construímos nossos discursos. É por meio dela que as histórias de vida são recuperadas e se tornam ponto de partida para a leitura de outros textos. De igual importância é a consciência de que, mesmo aqueles que não têm acesso à escrita trazem para os Círculos a grande contribuição de textos da tradição oral, nos quais se reconhecem elementos da cultura popular e da tradição cultural dos grupos, a que pertencem os integrantes dos grupos, que, ao se perceberem ouvidos, recuperam a autoestima e se sentem valorizados em suas condições sociais. Para entendermos melhor essa relação entre memória e oralidade, será bom conversar com o Professor Rene da Costa e Silva, graduado em Antropologia e História, Mestre em História e Doutor em História pela UNB. Ele é Professor do Centro Universitário de Brasília - UniCeub.*

## ORALIDADE, MEMÓRIA, CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO

### A memória individual

Falar da memória é, antes de tudo, falar de uma faculdade humana. A faculdade de conservar estados de consciência pretéritos e tudo o que está relacionado a eles. Bem, a faculdade da memória é responsável por nossas lembranças. Certo, mas falar de lembranças é falar necessariamente de quem lembra. Ora, quem efetivamente recorda são os indivíduos. Portanto, toda memória humana é, primeiro de tudo, memória de alguém, lembrança de um indivíduo. Ela se refere, antes de tudo ao Eu, ao olhar que essa pessoa constrói sobre eventos reais ou imaginários relacionados a si mesma e, por conseguinte, da identidade, de quem efetivamente recorda.

### A memória é também coletiva

Ora, se é individual – e, com toda certeza é – a memória é também, por outro lado, social, coletiva. Mas então, como a memória individual se torna social?

A memória é um processo complexo e não se reduz a um simples ato mental. Ela passa pela percepção dos nossos sentidos, como também pelos nossos sonhos e ilusões e pode incluir tudo, desde uma sensação mental altamente privada e espontânea, possivelmente muda, até uma cerimônia pública solenizada. Todavia, tanto num caso como noutro, os dados da nossa experiência cotidiana são as reservas, os estoques, a massa de elementos sobre os quais ela trabalha.

Maurice Halbwachs (HALBWACHS, p. 29), o primeiro teórico do que chamamos memória coletiva, sustentava que toda memória se estrutura em identidades de grupo: recordamos a nossa infância como membros e a partir de experiências numa vida em família, o nosso bairro como vizinhos em uma dada comunidade, a nossa vida profissional em torno de relações estabelecidas no escritório, na fábrica ou no sindicato. Halbwachs tentava mostrar que tanto o social está inscrito na memória individual como esta se encontra inelutavelmente enraizada na sociedade.

Construída sobre estas experiências vividas, a memória se funda, por conseguinte naquilo que é a argamassa, o cimento, a tessitura íntima dessas vivências: a linguagem. A linguagem cotidiana, seu léxico e sua sintaxe, fornecem a nós indivíduos ou grupos, os meios de exteriorizar nossa memória em uma narrativa.

Contudo, a linguagem da contemporaneidade é a linguagem da informação, técnica, pulverizada em milhares de cacos, incapaz de produzir sentidos, significações, de produzir narrativas que rearticulem os pedaços ao todo. Caracterizada pela brevidade da novidade, apresenta-se como uma linguagem pobre, sem laços de comunidade, sem uma comunidade de ouvintes. Uma linguagem monológica, sem trocas, sem diálogo, sem as marcas de quem fala sobre quem ouve e, portanto, sem as marcas daquele que ouve o que fala. (COSTA SILVA, p. 86)

No dia a dia do homem moderno, do nosso mundo contemporâneo, só são possíveis vivências que não mais permitem assimilar o que foi vivido, pois são frutos do choque permanente do eternamente novo, sem rastros e sem história. O pauperismo de nossa linguagem denuncia, sim, a pobreza e o caráter fragmentário de nossas próprias experiências comunicáveis. Um mundo cada vez mais marcado pelo narcisismo, pela violência, egocentrismo, isolamento. Esse privatismo da experiência é a negação, a subtração, a dissolução dela própria, do mundo e da história. É a dissolução também das possibilidades de uma narrativa capaz de contar o mundo.

Num mundo como esse; qual o valor da memória, e do patrimônio cultural, da tradição se não existe mais uma experiência a transmitir às novas gerações, se a experiência não vincula mais as pessoas, se a linguagem – produção humana acontecida na história, produção que construída nas interações sociais, nos diálogos vivos, permite pensar as ações dos outros e as suas próprias, constituindo a consciência – que produz o sentido próprio das experiências transformou-se quase que em meros códigos herméticos, abstratos e inacessíveis?

No interior desse quadro, como comunicar aos jovens as lições proverbiais e prolixas das histórias trazidas pela autoridade da velhice? Narrativas do passado, dos ancestrais ou dos tempos idos, quem sabe contá-las e, sobretudo, como contá-las? As indagações de Walter Benjamin ainda ecoam: que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? Como reinventar a tradição? (BENJAMIM, p. 206-08, 211)

### **O que se quer dizer quando se diz *tradição*?**

#### **Estórias populares, oralidade e memória.**

Mas o que são mesmo as tradições? Do que são compostas? As tradições são feitas de mitos, estórias populares, contos *cantados* pelos antigos, ditados, máximas, piadas. Tudo isso é, numa definição bastante simples, mas as tradições são, em parte, histórias que as culturas criam para tornar compreensíveis ao seu modo, com os elementos particulares que as constituem, o mundo. Dar inteligibilidade ou produzir interpretação dos enigmas da existência humana. São também narrativas, em alguns casos, consideradas sagradas, dedicadas a explicar a origem e a existência das coisas ocorridas em tempos e em mundos diferentes ou anteriores aos nossos. Os mitos, os contos, as estórias, os *causos*, trazem também a presença constante de elementos ficcionais, tais como: forças desconhecidas, feitiços, encantos ou inimigos sobrenaturais. Neles, frequentemente, a passagem do tempo inexistente. Enfim, são muitas e variadas as faces ou facetas dessas estórias populares.

Muitos estudiosos têm apontado uma estreita proximidade entre as narrativas míticas e os contos populares. Sustentam que muitos mitos e tradições, oriundos das mais diversas culturas, vêm sofrendo, ao longo do tempo, um amplo processo de esvaziamento de seus elementos marcadamente religiosos; mas continuam sendo contados, passando de boca em boca e que, por aí e dessa forma, sofrendo toda sorte de influências e alterações, acabaram por se transformar no que hoje entendemos por contos populares.

Esses contos trazem como marcas distintivas, tais como os mitos, toda a magia e encantamento da memória, mas também e, principalmente, da expressividade oral. São transmitidos de narrador para narrador, guardados pela plasticidade da memória e da voz. Viajam para todos os lugares acolhendo acréscimos, substituições e influências. Por estes caminhos é que o povo simples no Brasil tem misturado, reelaborado e reinventado os

elementos de diversas matrizes culturais, enraizadas em nosso meio social, marcadamente nas cantorias, contos, folgedos e outras tantas manifestações da cultura popular. É material rico e dinâmico fruto da capacidade criativa das pessoas anônimas (COSTA SILVA, p. 127).

Mitos e contos populares partilham também outra e fundamental característica: são, ambos, formas eminentemente narrativas. Nascem, como já foi dito, em culturas orais, criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo, no mais das vezes, através de artifícios narrativos da memória, próprios de culturas ou subculturas que não dispõem ou não se utilizam de instrumentos de fixação como a escrita. Oralidade e memória estruturam essas práticas narrativas essencialmente através da dialogia e da presença. Transmitem-se pela presença frente a frente de quem conta (ou canta) e de quem ouve.

Narrar neste contexto, portanto, é diferente de escrever, é falar. Mais do que isso, é falar em voz alta num discurso que implica sempre um ouvinte caracterizado, principalmente, por uma comunicação face a face. Ou seja, um Eu que se dirige em voz alta a outro, postado diante dele, um narrador que está vendo o rosto dos seus ouvintes e está aberto e vulnerável à opinião de seus *interlocutores*. Não pode, portanto, se dar ao luxo de utilizar-se de uma estrutura narrativa fragmentada, com vocabulários rebuscados e sintaxes incomuns. Não pode ousar demais a ponto de ser *experimental*, lançando mão de metáforas exóticas ou citações eruditas, a pretexto mesmo de não ser de forma alguma compreendido – posto que seu *interlocutor* não tem como, o que é bem próprio da escrita, ler e reler para analisar o texto com calma.

Aqui, “ao vivo”, o *contador*, *cantador* ou *encantador* precisa saber controlar seus gestos, pois estes estão sendo observados e são significantes importantes que compõem, ao final, o “texto” falado. Seu tom de voz, altura e sotaque têm de estar a serviço do sentido preciso do que se deseja comunicar.

Precisa estar atento à sua plateia, ao seu ambiente e à energia circulante, posto que seus *interlocutores* – sim, interlocutores, na medida em que não são meros receptores passivos, são capazes de agir e interagir –, se não o compreenderem ou o considerarem insultuoso podem vaiar ou simplesmente ir embora.

Seu discurso falado, justamente por ser falado é efêmero, se dissipa no exato momento em que é cantado, isto é, narrado, “contado”. Mas, por outro lado, e exatamente por causa disso, se presta a improvisos, a variações e a influências de toda uma constelação imaginativa característica do verdadeiro artista e da beleza própria da arte.

Os contos populares são narrativas que encerram beleza e valor precisamente onde, em outras formas narrativas, identificam-se signos de pobreza e imperícia do artista. São narrativas lineares, contínuas, com princípio, meio e fim, sem nunca perder de vista que seu objetivo é, antes de tudo, contar uma história de interesse geral, com temas que possibilitem uma identificação imediata, que possa como discurso, ser compartilhável a partir de uma linguagem acessível e familiar. São contos que cantam as histórias do homem e do mundo, dizem respeito à condição humana vital e concreta, seus conflitos, seus paradoxos, suas ambiguidades e transgressões.

## **Oralidade e escrita**

Muito diferente dessa tradição própria da memória e da oralidade popular é a palavra escrita. Enquanto a oralidade exige a presença do dono, do pai da voz, de sua autoridade para sustentar a verdade do que diz, o logógrafo, como assevera Platão no *Fedro*, redige o que ele próprio não pronunciou, não assistiu ser dito e talvez, nem sequer tenha pensado profundamente naquilo que acabou de escrever.

Aqui, o sentido específico de toda escritura: o livro não deixará esquecer, é verdade. Mas o que, todavia, rememorará? Um “saber morto e rígido encerrado nos bíblia, as histórias acumuladas, as nomenclaturas, as receitas e as fórmulas *aprendidas* de cor, tudo isso é tão estranho ao saber vivo e à dialética.” (DERRIDA, p. 17)

Talvez, de certa forma, o trabalho de escrever seja mesmo, por um lado, tranquilizador e protetor; ao mesmo tempo que perturbador e inquietante, por outro. O mesmo escritor que assevera que “Em geral, quando escrevo, sinto-me protegido atrás desse objeto palpável que é a palavra escrita” (CALVINO, p. 139); em seguida se pergunta: todavia, “o que acontece no momento em que tiro o nariz da página escrita e olho ao redor?” (CALVINO, p. 140). Conclui dizendo poeticamente:

*“Quando passo do mundo escrito a esse outro – esse que chamamos atualmente de mundo (...) – isso significa para mim repetir a cada vez o momento de meu nascimento, passar de novo por seu trauma, para criar uma realidade inteligível a partir de um conjunto de sensações confusas, para novamente escolher uma estratégia para enfrentar o inesperado sem ser destruído por ele (...). Enquanto espero que o mundo não-escrito se torne mais claro, sempre há uma página escrita aberta diante de mim, onde posso voltar a mergulhar: faço-o sem demora e com a maior satisfação, porque ali, pelo menos, mesmo que só compreenda uma pequena parte do todo, posso alimentar a ilusão de que mantenho tudo sobre controle.” (CALVINO, p. 140-141)*

A escrita, é certo, produz profundas transformações nas estruturas mentais e sociais. Segundo Walter Ong

*“a escrita, a espacialização da palavra, amplia quase ilimitadamente a potencialidade da linguagem, reestrutura o pensamento. Assinala ainda esse mesmo autor que, o inglês padrão coloca à disposição do usuário um vocabulário registrado pelos significados presentes, mas também centenas de milhares de significados passados.”*

Ora, um dialeto simplesmente oral tem, no máximo, alguns milhares de palavras e seus operadores não têm nenhum conhecimento da historicidade semântica de nenhuma dessas palavras. Existiria então um descompasso radical entre escritura e vida, entre texto impresso e texto oral?

Seria então o caso de irmos tão longe nesse descompasso entre os universos próprios da palavra escrita e da oralidade? Seria, pois o caso de dizermos, tal como diz Calvino: “meu ponto de partida foi o contraste irreconciliável entre o mundo escrito e o não-escrito; se suas duas línguas se fundirem, minha argumentação vai por água abaixo?” (CALVINO, p. 146). Não haveria entre esses dois mundos nenhuma mediação possível?

Chartier nos diz que é de fato grande “a discrepância entre o relato falado e o texto impresso. Não nos devemos esquecer, porém, de que são inúmeras as ligações entre ambos” (CHARTIER, p. 218).

Existem marcas ou fórmulas da cultura oral inscritas em diversos tipos de textos que se utilizam de métodos narrativos próprios dos contadores de histórias (tais como) as variações introduzidas nas edições populares dos contos de fadas, tomadas de empréstimo das tradições folclóricas, constituem bons exemplos dessas ligações entre a palavra falada e impressa. (CHARTIER, p. 219). No Brasil, a literatura de cordel é um dos exemplos mais flagrantes da circulação de elementos orais e escritos.

Por sua vez, os “leitores” de antigamente mais ouviam que liam essas edições populares. Esses textos eram, em geral; lidos em voz alta em leituras públicas ou privadas, nesse sentido as edições populares podiam ser memorizados pelos ouvintes, que algum dia, ao se depararem diretamente com eles, reconheciam-nos muito mais que os descobriam.

Desse modo, os métodos narrativos próprios do texto escrito e da cultura oral circulavam no interior de diferentes comunidades de “leitores” (ouvintes). A perfeita compreensão disso, de certa forma, desloca as tentativas de estabelecer correspondências escritas entre dicotomias culturais e hierarquias sociais, criando relações simplistas entre determinados objetos ou formas culturais e grupos sociais específicos. Pelo contrário, é preciso reconhecer a circulação fluida e as práticas comuns que extrapolam as fronteiras sociais (...). Devemos igualmente questionar o contraste já há muito tempo aceito entre as formas completamente orais e gestuais das

chamadas culturas tradicionais, por um lado, e a circulação dos textos escritos, primeiro em forma manuscrita e depois impressa, por outro – um contraste que delimita uma cultura isolada e minoritária. (CHARTIER, p. 230).

Talvez seja Ong aquele que melhor ou mais útil nos seja para tranquilizar nossos neoleitores quando indica que as culturas orais produziram realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita (e a leitura) a consciência humana (...) não é capaz de outras criações belas e impressionantes (...) dificilmente haverá uma cultura oral no mundo, hoje, que não esteja ciente da enorme pletora de capacidades absolutamente inacessíveis sem a cultura escrita. (ONG, p. 23)

Num contexto como esse, o papel da educação para a leitura avulta. É dela a responsabilidade de um mínimo de conservação de que o mundo não pode prescindir. Cabe a ela resgatar, redefinir, ressignificar a existência na barbárie. Se apropriar destas características do mundo moderno e construir conhecimento é ter bem claro e desejar outro tipo de educação, é ensinar a nos percebermos olhando para o outro, trazer para o campo do educar os outros, os excluídos, e aprender que é possível assumir múltiplos lugares, entender que o mundo não é um único mundo e descobrir que o novo pode nascer daquilo que foi perdido.

### **Rememorar, narrar e recomunitarizar: um projeto para os Círculos de Leituras**

A tarefa mais importante, portanto, de uma educação para a leitura de neoleitores conscientes dos limites aqui esboçados, mas também das suas possibilidades ou potencialidades é certamente lutar, numa perspectiva mais democrática, contra a fragmentação e a dispersão, reatando, pela retomada da linguagem expressiva, os elos da coletividade; preenchendo o vazio deixado pelo individualismo (COSTA SILVA, p. 87). Nesse sentido, a mais importante tarefa da educação pela leitura – aqui, o exercício da memória junto das formas narrativas próprias da oralidade presente em alguns textos, são veículos capazes de trazer para nós um mundo inteiro desconhecido e em vias de desaparecer – é a tarefa de *recomunitarizar*.

Enfatiza-se, assim, aqui e destaca-se, portanto, o papel fundamental dos círculos de leitura, dos clubes ou das comunidades populares de leitores em geral no relembrar constante dos princípios do relativismo cultural para as novas gerações, na valorização da diversidade cultural, os valores como respeito e tolerância; no estímulo permanente à curiosidade pelas culturas e identidades tradicionais, divulgando-as para que sejam conhecidas e reconhecidas na sociedade abrangente, de modo que seja transmitida a vontade de aprender, vivenciar, compreender, repassar e reinventar permanentemente as tradições.

### **Quer compartilhar das mesmas fontes que Rene Marc? Aí vão as referências usadas por ele.**

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas** – *magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985

CALVINO, Ítalo. A Palavra Escrita e a Não-Escrita. In: MORAES FERREIRA, Marieta & AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996.

COSTA SILVA, René. **Cultura Popular e Educação**. Brasília: MEC, 2008.

DERRIDA, Jacques. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

HUNT, Lynn. **A Nova História Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ONG, Walter. **Oralidade e Cultura Escrita**. Campinas: Papyrus, 1998.

**A essência dos Círculos de Leituras é a festa! E o que é ela? Um encontro visto não como um dever, como cobrança, mas como opção pelo saber, pela felicidade de ler. Vamos chamar o escritor e ilustrador Celso Sisto, que é Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutor em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), para contar um pouco mais sobre esse momento de compartilhamento de emoções.**

## **O Encontro como uma Festa**

A leitura não deveria ser nunca uma tarefa obrigatória. Pelo contrário. A leitura deveria ser sempre uma tarefa encantatória! Ler para ficar encantado! Esse poderia ser um lema! Um lema para a vida inteira!

Um leitor encantado é um leitor cheio de imaginação, pulsante de ideias, feliz com as descobertas que fez, com as vivências que “provou” através da leitura de um determinado texto. Um leitor encantado é um leitor vibrante, com vontade de dividir com os outros as maravilhas que conquistou e viveu através da leitura. Um leitor encantado é um leitor que consegue responder criativamente aos apelos que o mundo lhe faz e aos apelos que as próximas leituras lhe farão! Um leitor encantado, enfim, é um leitor que sentiu na pele as marcas que a boa leitura proporciona. Um leitor encantado é um leitor aberto e sedento de novas leituras! Um leitor com potencial para encantar outros leitores.

Ler é sim exercer uma das grandes habilidades do ser humano. É preciso lembrar que nem todo conhecimento é empírico, “concreto”, fruto da experiência, da prática. Há uma gama de conhecimentos que a gente adquire pensando, imaginando, criando mentalmente. Essa faculdade precisa ser usada, precisa ser treinada, exercitada. E nada melhor do que o exercício do ler.

Mas acontece que a leitura é um dilema na vida de muita gente! Aproximar-se do texto com medo, suando frio, achando que ler é atravessar uma pedreira, é a pior coisa! Ler às vezes, pode ser “saltar sobre abismos sem rede de proteção”. Mas esse tipo de leitura também pode ser desafiante e estimulante. Saltar abismos pode ser apenas não saber, por exemplo, aonde o texto vai nos levar; é confiar, de algum modo, que aquele texto tem algo a nos dizer, que aquele texto nos impele a continuar. Saltar abismos pode ser uma experiência inesquecível!

De fato, um leitor precisa se sentir desafiado pelo texto que vai ler. É esse desafio que faz o leitor prosseguir; que faz o texto se instaurar, se desenrolar, conduzir-nos até o final. Por isso é que há leituras que quando terminam deixam saudades! Há histórias e livros que dão vontade de morar dentro deles para sempre! Ou por um bom tempo! Até a gente ter experimentado todas aquelas emoções da maneira mais intensa possível! As emoções livrescas não se repetem (assim como algumas emoções na vida; e que a gente passa o tempo todo querendo recuperar!). Porque mesmo que a gente leia um livro diversas vezes, esse livro nunca vai ser o mesmo. A cada vez estaremos diante de uma obra diferente! Nós estaremos diferentes, o momento será outro.

Por que a leitura não é sempre assim? Simplesmente porque há leitura para tudo: para dia de alegria, para dia chuvoso, para ampliar o conhecimento, para fazer contato consigo mesmo de uma forma mais eficiente, para rir aos borbotões, para ficar pensativo, para se espantar, para se emocionar e fazer uma revolução na alma! Mas há também leituras que embaralham as leis do mundo ou leituras para gente ficar brincando de ser deus, dispondo do destino dos personagens e provando o poder de manipular uma história! Porque o limite de um livro é o nosso desejo de encontro. Se o livro consegue despertar isso, nós não o fecharemos antes do final. Quem não gosta de um livro assim?

No fim das contas, a gente lê para ficar sendo cada vez mais dono da nossa própria história! E se há textos que são fechados e impedem a nossa conversa com ele, talvez ele tenha cruzado o nosso caminho na hora errada!

Mas vamos pensar de outro jeito! Vamos pensar na leitura como um exercício de prazer. Sabemos que textos diferentes exigem abordagens diferentes, maneiras de aproximações e convivências diferentes. Há textos para se ler aos poucos, com calma e vagar. A poesia, por exemplo, merece esse tipo de tratamento. Há textos que pedem para serem lidos em voz alta. Quando a gente lê em voz alta, parece que o texto nos atinge mais, entra mais pelos nossos poros e se mistura ao nosso sangue. Há textos que precisam de um único fôlego, porque a interrupção pode significar esfacelamento da obra. Há textos que precisam ser lidos com a mediação do outro, que pode nos guiar e apontar coisas que precisam ser percebidas. Há textos de aprendizagem, de informação, de lazer, enfim, a cada texto, seu contexto!

Uma coisa a gente precisa saber logo de cara: nenhum texto é dono da verdade! Não é preciso temê-lo. Um texto não é um documento incontestável e não é uma autoridade absoluta. Não somos obrigados a concordar com as coisas que o texto diz. Podemos pensar de outra maneira e questionar o próprio texto que estamos lendo. Mas para isso é preciso ouvi-lo, senti-lo, atentar na maneira como ele se dirige a nós, para tirarmos o melhor partido da leitura.

Prefiro pensar na leitura como uma festa, em que a gente vai para encontrar as pessoas, para ter prazer, para ficar bem, para sair da rotina, para brindar com o outro e para celebrar a si mesmo.

### **A expectativa da festa**

Sabe aquele livro que a gente quer muito ler? Aquele autor que a gente quer muito conhecer? Pois então, a possibilidade da festa da leitura começa no convite que o livro nos faz. A capa pode ser um convite. As orelhas do livro. O texto que vem na contracapa. O título. As letras escolhidas, as cores, as imagens. Tudo isso deve instigar o possível leitor. O conhecimento que a gente vai juntando sobre determinado autor e sobre determinada obra também é inflamável. Uma hora ele vai nos conduzir até o livro. E quem pode ser melhor incendiário do que quem nos abre os olhos para a beleza de uma determinada leitura? Aquele amigo que nos indica um livro que gostou muito não pode ser ignorado! Estejamos atentos! Seu discurso é um discurso cheio de fagulhas, porque ele certamente saiu do livro que leu carregando o fogo do mistério da criação nas mãos. E quem não precisa do fogo para sobreviver? Foi assim com a história da humanidade! Há de ser assim com a história da leitura! O eco que as palavras do promotor da leitura – aquele amigo que quer dividir com a gente a maravilha do livro que leu – produzem no nosso desejo, não pode ser desperdiçado! Tomara que o depoimento dele fique martelando na nossa cabeça e só sossegue quando a gente for comprovar com os nossos próprios olhos, e mãos, e emoção, a beleza de um livro indicado por esse amigo a quem nos confiamos como leitor! Todo leitor tem um pré-leitor, esse outro leitor que o estimula! Um consultor de bolso! Alguém a quem a gente recorre quando quer multiplicar em palavras as boas experiências da vida!

Mas, esperar pelo encontro com um livro é esperar por uma festança! A gente vai levantando as possibilidades do que a gente vai encontrar lá. Vai vibrando só pelo que se pode encontrar no livro. A gente vai se deixando encher dessa energia propulsora, estimulante, que nos faz virar a primeira página! E mais uma e mais outra! E que bom que é imaginar o que vamos experimentar no livro, para depois ter a comprovação de que estávamos enganados ou certos, mas aí, a travessia já foi feita. E o mar de história já foi dar na praia!

A expectativa de um livro só faz a leitura ficar mais saborosa, porque enquanto a gente espera, o livro vai crescendo dentro da gente. Igual pão!

### **Preparação para a festa**

Para a festa do encontro na leitura, é preciso tomar algumas providências. Tatear o livro, acariciar a capa, atestar o brilho ou a opacidade das folhas, sentir com as mãos a rugosidade do papel, deixar-se seduzir por essa pele

de celulose e tinta. É incrível que esse material, aparentemente tão simples, tão frágil, faça nascer verdadeiros mundos dentro de nós, verdadeiras fortalezas, prontas para durarem a vida inteira!

Na hora de sentar para ler, ninguém quer ser interrompido por nada! Se a gente ainda não conhece bem o autor, pesquisar um pouco não faz mal. Se informar sobre outras obras do mesmo autor nunca é de mais. Provar do estilo antes em outro autor pode ser uma boa maneira de se preparar. Levantar na memória outras obras que podem “dialogar” com esta nova que vamos ler é se precaver para o que podemos encontrar.

Assim como a gente escolhe sempre um lugar agradável para dar uma festa, é preciso escolher um lugar agradável para ler um livro. Um lugar onde a gente se sinta bem (para alguns é na cama, para outros, numa rede, embaixo de uma árvore, sentado numa varanda, o importante é que seja o lugar ideal para você estar com o SEU livro, porque de verdade, o lugar do leitor é dentro do livro, transportado para o lugar da história, apegado ao caminho e ao território por onde circulam seus personagens!).

E a gente não escolhe um traje adequado para ir numa festa? E com que roupa se vai à festa da leitura? Com o traje das palavras, vestido de toda a memória que a nossa vida de leitor deixou estampada em nós mesmos. A leitura é cumulativa. Uma leitura, depois de feita, não se apaga mais. Mesmo que a gente a esqueça, ela fica lá, depositada no fundo, misturando-se às outras leituras, gerando as associações mais impensadas. Misturando-se com todas as outras e produzindo novas obras.

### **O encontro com a festa**

Pois então, é chegado o momento de entrar no livro. Tem gente que gosta de entrar pela porta da frente. Tem gente que sempre vai xeretar o final, para ver se a história vai acabar bem. Tem gente que se souber o final, desiste da leitura. Tem gente que vai olhar primeiro o título dos capítulos, vai observar o número de páginas, para dimensionar o tamanho do encontro. Livro bom não admite não ser lido na íntegra! Ler pedaços de livros é muitas vezes mutilar o sentido de uma obra, é prejudicar a ideia do todo, é não aproveitar tudo o que um livro pode oferecer. Ler “detetivando” (que é esse ler como sondagem, para ver se a gente gosta, para poder escolher, voltar com calma, ampliar a experiência da leitura, ler mais do mesmo) é um exercício sempre válido. Mas tem gente que gosta de ser esse leitor que nunca lê uma obra inteira e fica só com pedacinhos, para formar sua colcha de retalhos, que pode não aquecer! O leitor de mosaicos (leitor dos pedaços) precisa chegar a ser um leitor de murais (leitores de obras inteiras)!

O melhor da festa é o encontro, a celebração e o prazer. Na festa da leitura celebra-se o encontro além do tempo, com uma supra-vida, com seres de papel! Mas tão reais! Tão intensos! Tão nossos! Tudo isso um livro pode proporcionar também ao leitor. Uma boa história dá prazer e um leitor quando gosta de um livro, acaba ficando amigo daquele autor, ficando desejoso de ler outras obras do mesmo autor. O ato da leitura, tirando a gente do tempo do aqui e agora, nos transfere para o tempo do livro, que não está senão nesse plano psicológico, que só o leitor pode alcançar; que elimina a rotina, o entorno, o dia a dia, o cotidiano. Então, a leitura pode ser a descoberta de que o paraíso pode ser encontrado num universo de palavras. Essa arquitetura (de novos mundos) que a palavra engendra, é capaz de edificar os mais variados cenários! E fazer da leitura um passeio turístico pelas terras da imaginação. Para que o leitor ao sair de lá, venha com lembrancinhas. Presentes para todos os seus! Sim, porque todo mundo volta outro da viagem da leitura, volta melhor, volta pleno de suas capacidades, para poder servir de guia a outros leitores.

Mas, a leitura não precisa ser silenciosa! Há festas barulhentas e festas mais calmas. Há festas para grandes grupos e festas íntimas, festas para pequenos grupos, todo tipo de festa. Há obras que podem ser lidas publicamente, em grupos, e obras que se lê sozinho e para dentro! Ler em grupo e com testemunhas é borbulhante e nos obriga a dar o nosso melhor. Ler para dentro é tão poético! É ler no sossego do seu universo interior,

cercado pelo som da sua respiração e pelos ruídos do recanto que você criou, dentro de você, para abrigar as grandes obras de arte! Um leitor é uma grande galeria de arte!

Não se esqueça: numa festa há *drinks*, canapés, música, dança, mistura. Um leitor na festa da leitura bebe o texto, experimenta o ritmo da narrativa, acompanha a partitura que é o desenrolar da história, se mistura na história que lê. Essa é a verdadeira experiência da leitura. Congratular-se com a imaginação do outro, do autor, que engendrou aquilo tudo para comunicar-se conosco; celebrar esse encontro múltiplo, principalmente consigo mesmo! Mergulhar numa leitura e mergulhar também nos seus escondidos, nas suas histórias, nas suas memórias. Nesse sentido a leitura é sempre essa comemoração da vida! A vida que ficou do lado de fora. A vida que flui pelo lado de dentro. As vidas que a arte proporciona.

E para gente lembrar sempre: a festa da leitura nos convida a usar o maior dos sentidos, que é a imaginação. Todos os demais sentidos estão somados ao exercício de imaginar. É a partir das palavras, das associações, da visualidade mental que a imaginação exerce a função de ativar todos os nossos sentidos! Essa é a festa completa! Quer mais?

### **As lembranças da festa**

Terminar um livro é voltar para casa com a sensação de que a festa foi boa! Há mesmo festas que nos deixam em frangalhos! Outras, nem tanto. Mas uma festa plena é aquela na qual a gente se diverte a valer! Da qual a gente volta amassado, amarrotado, suado, desalinhado. Cheio de experiências intensas para contar e relembrar. Desestabilizado, mas pisando nas nuvens! Um bom livro pode o mesmo! Um grande livro provoca “círculos de leitura”, que são essas sendas que a leitura vai abrindo no leitor. Talvez vasos comunicantes, porque a história do livro, de alguma forma se comunica com a história do leitor, na medida em que ele avança na leitura. A experiência mais intensa, mais marcante é justamente essa em que a leitura vai entrando no estágio das associações. Uma boa obra vai permitir ao leitor inúmeras associações. Quando ele menos espera, está ali, inteiro, o livro que ele leu, se misturando na sua vida, na sua história, na sua memória, na vida do que ainda está por vir. Um bom livro não para de dizer coisas, fica reverberando para todo o sempre. Até que um novo livro venha se acoplar a esse e mudar o rumo da história. Quer dizer, mudar o rumo da história do próprio leitor, porque esse leitor que é feito da soma de tudo o que ele leu, é também um leitor que adquiriu chaves para desvendar o mundo, para reconhecer seu papel de agente transformador da realidade, para perceber que é sujeito da própria história. E a história de papel ganha mais força ainda quando esse “ser social” pode interferir na realidade, e mudar a vida para melhor. O melhor disso tudo é deixar instalado o gosto da próxima festa, ou seja, o desejo de novas leituras, de novos livros!

Mas agora, no canto da página, fica vibrando um pergunta: será que tudo isso é válido para uma leitura que não seja a literária? O texto literário é, sobretudo, um texto poroso, que permite ao outro entrar e se esbaldar. Passear, se encantar e ainda por cima voltar dele cheio de coisas boas. O texto literário é soma. É preenchimento de vazios. Todo ser humano precisa preencher seus vazios com belas histórias, com palavras escolhidas a dedo, com textos bordados à mão. Afinal, também somos seres de palavras! E se a leitura literária é essa experiência tão marcante e inesquecível, por que as outras modalidades de leitura não podem ser? Coisas para gente pensar! Enquanto a música das palavras vai aumentando o seu volume dentro de cada um de nós. Enquanto se dança acompanhado pelo prazer da boa leitura!

# JORNAL DO OESTE

INFORMAÇÃO A SERVIÇO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL  
TOLEDO, TERÇA-FEIRA, 19 DE OUTUBRO DE 2010 - ANO 26 - Nº 7.428 - FUNDADO EM 20/05/1984 - R\$ 1.50

## “Círculos de Leitura” é avaliado pelo MEC

Fabiola Dalla Vecchia



Um técnico do Ministério da Educação (MEC) esteve em Toledo ontem (18) para conhecer o trabalho realizado pelo projeto Círculos de Leitura dos grupos do Centro de Revitalização da Terceira Idade (Certi) da Vila Pioneiro e do Colégio Estadual Galvão de Lima, na Vila Industrial. O projeto Círculos de Leitura, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação, foi selecionado entre os dez melhores projetos que visam a educação de jovens e adultos e concorre a uma premiação nacional. Outros grupos do Círculo da abrangência do Núcleo de Educação de Toledo também foram avaliados pelo Ministério.

» Página 4

### “As Cariocas”

Dez anos após ter decidido se afastar da TV para se dedicar ao cinema, Daniel Filho volta à Globo como diretor de um dos projetos mais esperados do ano: a série “As Cariocas”, que estreia hoje (19), logo após o “Casseta & Planeta”. Cada capítulo da série contará uma história independente.

» Página 22

Ouro Verde

## Idosos se encantam com livros durante visita

Divulgação

A história de um gato malandro que gostava de comer couve-flor pode parecer simples para quem é acostumado a ler outros tipos de livros. Mas ela, narrada por uma senhora de 69 anos que há quatro meses participa do projeto Círculos de Leituras, desenvolvido no Centro de Revitalização da Terceira Idade (Certi) na Vila Pioneiro em parceria com o Projeto Paraná Alfabetizado, ganha tons de conquista e encantamento.

A aposentada Lucia Furman de Melo (69) sempre gostou de ler, mas deixou de praticar em decorrência de outras prioridades. Ao entrar nos Círculos de Leituras, ela resgatou este apreço e em uma visita da turma à Biblioteca Pública Municipal de Toledo e ao Museu Histórico Willy Barth, na sexta-feira (17), surpreendeu todos ao ler um livro. Detalhe: ela sentou ao lado da escultura do escritor Monteiro Lobato, na praça central e fez a leitura da história, chamando a atenção de quem transitava pela rua. “Não só os alunos dos Círculos escutaram a história, mas também quem passava na praça e a gente percebeu que isso chamou muito a atenção”, relatou a professora Sandra Mandeli Chini que observou a reação. “Lá no meio dos livros teve



» Dona Lucia Furman de Melo exercitou sua leitura na praça de Toledo

um que me chamou a atenção. Li sem treinar antes”, contou Lucia sobre a experiência.

A atitude motivou a outros integrantes do grupo a fazer o mesmo no outro dia do encontro. “Uma senhora trouxe um texto e quis ler para todos”, confirmou Sandra.

A visita à Biblioteca e ao Museu foi marcada por outras emoções. A aposentada Marina Go-

mes dos Santos (58) nunca havia ido nestes dois ambientes – também a grande maioria do grupo – e recordou do tempo em que chegou a Toledo. “Eu queria ver a foto da rodoviária quando nós chegamos aqui”, disse. A coordenadora do Certi, Odete Ravache apontou que conhecer o museu trouxe o sentimento de valorização da história. “Eles observaram que o antigo é precioso e que eles

têm muito a contribuir com este registro”, complementou.

Da Redação  
TOLEDO

### Livros em movimento

Todos os dias, de seis a sete livros são colocados ao lado da estátua de Monteiro Lobato, na praça Willy Barth, no Centro de Toledo. Romances, gibis, dicionários, livros infantis e didáticos estão a disposição da população para que leiam e repassem a outra pessoa. “O objetivo é de que o livro sempre esteja em movimento, passando por várias pessoas”, disse a colaboradora da Biblioteca Pública Municipal, Mara Teodoro.

Segundo ela, os romances são os mais procurados e o público é diversificado: crianças, adultos, pessoas de outras cidades inclusive. “Tem gente que tem receio, observa e só depois que pega o livro vê o recado que deixamos para que ela leve o livro e faça uma boa leitura”, observou. Os interessados em doar um livro podem fazê-lo diretamente na Biblioteca.

# Programa incentiva a leitura para recém alfabetizados

O Círculo da Leitura é um espaço onde pessoas que saíram do Programa Paraná Alfabetizado encontram para exercitar a leitura e escrita

A pausa entre as palavras, a leitura feita com dificuldades e no fim, a mensagem é transmitida e desperta o interesse de outras pessoas em conhecer a história. Em um círculo, os idosos recém alfabetizados ou com o desejo de aperfeiçoar a leitura se sentam e neste espaço, histórias são trocadas, lembranças narradas e muita informação repassada. Por duas vezes na semana o grupo se reúne no Centro de Revitalização da Terceira Idade (Certi), na Vila Pioneira e participa do projeto Círculo da Leitura.

Os integrantes do Círculo, na maioria, participaram do Programa Paraná Alfabetizado e buscam neste projeto uma nova opção para melhorar a leitura e a escrita. Muitos deles não seguiram os estudos por diversos motivos e outros, continuaram através do Programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

A coordenadora Regional do Paraná Alfabetizado, Maria Edna de Almeida Balan explica que por não seguir nos estudos, muitos alunos alfabetizados no programa, voltavam a se tornar analfabetos. Assim, o Círculo foi criado como um suporte nestes casos, bem como para ajudar aqueles que ingressam no EJA, mas passam por dificuldades na leitura



Fabiola Dalla Vecchia

As integrantes levam para casa, uma mala repleta de livros para lerem

e escrita, e desanimam porque não conseguem acompanhar. "Mas mesmo assim o aluno pode frequentar os dois programas" completa a coordenadora.

Ela afirma também que, além deste público, o Círculo é aberto aos demais interessados, como um ponto de encontro para aprender. "A Secretaria de Estado através do Núcleo fornece os livros e as pessoas não precisam

ser cadastradas, elas podem participar quando quiserem", convida Maria Edna.

O Círculo da Leitura ainda é um projeto piloto e está presente em 10 municípios que fazem parte do Núcleo de Educação de Toledo. Para o chefe do Núcleo, Aparecido Mendes Cardoso, o Círculo é um processo de evolução da alfabetização. "Em três anos conseguimos reduzir de 14 para

5,3% o índice de analfabetismo em Toledo e temos muito que comemorar", destacou ele.

## NO CÍRCULO

Assim, sentados em uma grande roda, os 32 alunos trocam experiências dos livros que levam para casa, como fez Dona Maria, que falou aos demais colegas sobre o livro de poesia. "O autor fez um poema para cada fruta",

resumiu ela que em seguida leu dois poemas e despertou o interesse de outros pelo mesmo livro.

A professora que coordena o Círculo em Toledo, Sandra Mandeli Chini, promove diferentes atividades no tempo em que os participantes estão no local. "Trabalhamos com música, artesanato, dança, leitura, contação de história, poesias e muito mais, tudo para trocar informação e estimular a leitura", descreve ela que ressalta a importância da diversidade neste espaço.

Para a aposentada Lindaura Nobre da Rosa, fazer parte deste grupo é muito importante para se relacionar com outras pessoas. "Quero ver se desenvolvo minha leitura", planeja. No mesmo sentido, dona Marta Tiburcio, que recentemente foi formada pelo Paraná Alfabetizado, quer melhorar sua leitura. "Eu preciso exercitar a leitura porque a gente precisa de ler a todo momento" argumenta.

Os encontros acontecem nas manhãs de terça e quinta-feira, das 10h30 as 11h30 e nas tardes de segunda e quarta-feira, das 16h15 as 17h30, no Certi da Pioneira.

Fabiola Dalla Vecchia,  
Da Redação  
TOLEDO



Fabiola Dalla Vecchia

## PRÁTICA DA LEITURA

Em um espaço no Centro de Revitalização da Terceira Idade (Certi) da Vila Pioneiro, um grupo de pessoas se reúnem para contar histórias, ler poemas e não deixar que o conhecimento adquirido no Programa Paraná Alfabetizado seja esquecido. Elas fazem parte do Projeto Círculo da Leitura que tem como objetivo fortalecer e estimular a prática da leitura.

·Página 8·

## Círculo de Leitura recebe visita técnica

Edna Nunes

O Círculo de Leitura é um projeto voltado para jovens, adultos, idosos e recém letrados e tem como objetivo abrir novos espaços para desenvolvimento de leituras e suas diversas linguagens da educação popular. Ligado ao Programa Paraná Alfabetizado, em Toledo o projeto é executado no Centro de Revitalização da Terceira Idade, unidade da Vila Pioneiro.

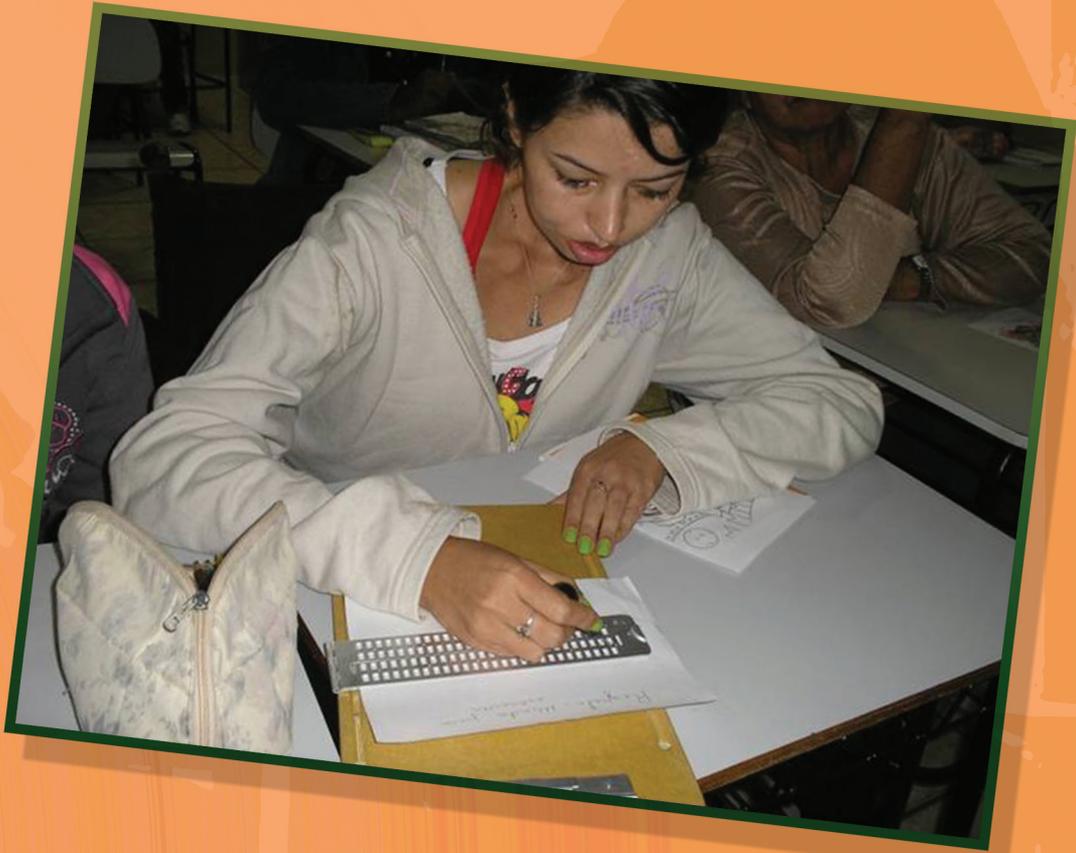
Os educadores denominados "mediadores de leitura" participaram de duas oficinas em quatro dias de formação conhecendo diversos métodos para o desenvolvimento dos círculos de leituras.

Para a coordenadora do Círculo de Leitura Priscila Angélica Sehnem o projeto é um marco no incentivo a leitura na educação de jovens e adultos, principalmente fazendo com que o livro esteja presente a todos os cidadãos paranaenses. "Para a pessoa que foi alfabetizada re-



# CENAS DO COTIDIANO DOS CÍRCULOS DE LEITURAS





CAPÍTULO III

## EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: CENAS DO COTIDIANO NOS CÍRCULOS DE LEITURAS

*Cada círculo roda de acordo com as experiências, desejos, maneiras de ser dos seus componentes. Mas em todos eles a mediadora, o mediador, faz o eixo, ouvindo e planejando, avaliando, registrando e ampliando as leituras que todos já trazem. E, assim, a cada encontro, saem todos renovados. Os textos a seguir foram escritos pelas educadoras mediadoras de leitura nos Círculos de Leituras e trazem um pouco dessas vivências.*

**Japira fica localizada na região do Norte Pioneiro do Estado do Paraná. E a história que vamos ouvir vem de lá. Quem conta é o educador Alexandre Donisete Garcia.**



Seu Vicente é conhecido como lavrador com hábitos de plantar de tudo e, tirar parte de seu sustento dos produtos que vende extraído da pequena chácara onde reside na Vila Rural – Povo Irmão. Assim também eu o conhecia.

Como nada existe por acaso, os Círculos de Leituras abriram um espaço para que seu Vicente contasse um pouco de sua história e, porque, guardava com todo o cuidado em seu caderno dezenas de letras de música por ele escritas.

Na verdade seu Vicente ainda sonha em aumentar sua renda familiar com suas músicas. Ficou transparente certa resistência quando pedi sua autorização para gravar um vídeo da música Pé Rapado, pois nos Círculos de Leituras, temos a prática de realizar registros de manifestações culturais. Deixou efetuar a gravação após resistência. Este vídeo foi apresentado no grupo e na formação de nós educadores em Faxinal do Céu no evento de 9 a 12 de abril de 2010.

No momento da apresentação do vídeo ao grupo de educandos permaneceram atentos, mas podia-se ouvir o cantarolar de alguns dos integrantes do grupo, pois a música de viola Pé Rapado com sua melodia caipira nos leva de volta aos tempos mais remotos. No evento de formação também teve a mesma recepção e gravei a exibição para mostrar no retorno para o grupo.

Seu Vicente ficou emocionado ao ver de novo o vídeo gravado em Faxinal do Céu junto aos educandos dos Círculos de Leituras, onde todo o grupo bateu palmas em pé ao término da música. Foi como um presente caído do céu, embora não tenha recebido ônus algum pelo seu trabalho, mas em seu interior sentiu seu sonho realizado.

Durante uma outra atividade, a leitura da Coleção Literatura para Todos, ele encontrou um espaço de liberdade para mostrar suas habilidades poéticas. Ele escreveu a poesia “Ser Cego”<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> A Coleção Literatura para Todos é publicada desde 2007 pelo MEC/SECAD. São obras destinadas especialmente aos neoleitores.

### **Pé Rapado**

Eu vou fazer um apelo ao nosso governador  
Que olha o homem do campo o pequeno agricultor  
Trabalhar sol a sol e derramar o suor na  
Nas unhas do tubarão que não sabe dar valor

Este homem da lavoura que precisa de proteção  
Que produz o milho, a soja, o arroz e o algodão  
Sem o homem da lavoura ninguém teria  
Instrução e falar com coragem para qualquer um da nação.

Propaganda de político estou muito acostumado  
Não digo que é mentira nem que é papo furado  
E para ganhar eleição e viver mais renegado  
E depois zombá dos pobres e chamar de pé rapado

Mas desculpe deputado e também os senadores  
Se eu pisei no pé de alguém  
Mas não foi por desaforo se não fosse o meu trabalho  
Não formariam um doutor e eu falo com razão  
Porque eu sou um lavrador.

*Vicente de Paula Teixeira*

### **Ser Cego**

Ser cego não é defeito  
E não enxerga as coisas do jeito que  
Elas são, mas isto não quer dizer  
Que esta fora da nação

Ser cego é somente dar olhar, mas não coração  
Porque muitas vezes as pessoas  
Que enxergam não tem nada de bom

Matam roubam fazem tudo de mal e ainda  
Querem o perdão.  
Brincam com a verdade  
Falam mal de seu irmão

Deus existe e eles sabem  
Só que acham que ele é um brincalhão.

*Vicente de Paula Teixeira*

### **Sandra Zapotoski é a mediadora em Paulo Frontin, município localizado na região Sul do Estado do Paraná. Por lá passa o rio Iguaçu, e desde o início de sua história a economia está fortemente ligada à agricultura. O que será que ela tem para nos contar?**

O grupo pelo qual sou responsável está organizado na cidade de Paulo Frontin e os participantes gostam muito de ler e ouvir poesias. Em um dos encontros, levei para eles várias poesias entre estas a “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, exilado em Portugal. Após fazer a leitura do poema, comentei para o grupo o motivo desta poesia e do amor e saudades que o autor sentia de sua terra natal que era o Brasil, demonstrados na letra deste poema.

Os participantes fizeram vários comentários e questionamentos a respeito do poema, alguns disseram que gostaram, outros acharam as palavras usadas pelo autor difíceis de entender. Fiz a mediação da leitura, explicando as palavras mais difíceis, para facilitar a compreensão.

Houve várias conversas, o Sr. José, um participante do grupo, que trabalha em uma ervateira de Paulo Frontin, onde são produzidos vários tipos de ervas naturais como calêndula e cidreira, manifestou que em nossa cidade também há belezas e estas são usadas por várias pessoas. O grupo achou muito legal e em conjunto criaram uma poesia sobre a cidade.

Foi difícil encontrar as palavras, então decidi colocar no quadro estrofe por estrofe do poema “Canção do Exílio” para que os educandos pudessem ver e se inspirar para criar o próprio texto. Todos colaboraram com frases ou palavras, até que foi finalizada a paródia literária.

Com a estrutura do poema original fizemos a mudança, todos acharam linda essa produção, pois cada integrante do grupo contribuiu, ficaram encantados por conseguir produzir a paródia, apesar da dificuldade de encontrar as palavras certas, com a rima, mas os participantes descobriram que eram capazes o que resultou no trabalho apresentado, inclusive para a comunidade no dia 02 de junho na Festa da Cerimônia da Superação do Analfabetismo<sup>2</sup> em Paulo Frontin, o que foi motivo de orgulho pela autoafirmação de sua capacidade e criação literária.

União da Vitória

Tive a oportunidade de ver na cerimônia de certificação de território livre do analfabetismo (município de Paulo Frontin).

Dona Terezinha Jasinski declamar a paródia literária do poema Canção do Exílio, que ficou linda! Fiquei emocionada em ver aquela senhorinha lendo diante de tantas pessoas. Nesses momentos a gente sente que todo o nosso trabalho vale à pena, pois está refletindo nas pessoas que estão tendo a oportunidade de ler e escrever!

Minha cidade tem ervateira,  
Onde se produz ervas naturais;  
As ervas que aqui produzimos  
São consumidas cada vez mais.

Nosso chão tem mais plantas,  
Nossos terrenos mais valores  
Nossos bosques mais beija-flores,  
Nossa vida muito mais sabores.

Ao olhar para o céu à noite,  
Agradeço a Deus todos estes sabores faxinais;  
Minha cidade tem ervateira  
Onde se produz ervas naturais.

Não permita Deus que se acabe,  
Toda essa riqueza que aqui tem  
Que meus filhos desfrutem desses sabores,  
Que na minha cidade de Paulo Frontin tem.

---

<sup>2</sup> Cerimônia de Superação do Analfabetismo é uma celebração que comemora a conquista do município em se declarar livre do analfabetismo, consiste que menos de 4% de sua população seja analfabeta. O município de Paulo Frontin foi um dos 34 municípios no ano de 2010 a superarem o analfabetismo no Estado.

Orgulhosos de terem conseguido produzir coletivamente uma paródia, apresentamos o resultado para a comunidade, no dia 2 de junho, na Festa da Cerimônia da Superação do Analfabetismo, em Paulo Frontin.

E comentários não faltaram! Como esse da educadora Teresa Cristina Camee Pogogelski, de União da Vitória, que disse o seguinte: "Tive a oportunidade de ver na cerimônia de certificação de território livre do analfabetismo (município de Paulo Frontin) e Dona Terezinha Jasinski declamar a paródia literária do poema *Canção do Exílio*, que ficou linda! Fiquei emocionada em ver aquela senhorinha lendo diante de tantas pessoas. Nesses momentos a gente sente que todo o nosso trabalho vale à pena, pois está refletindo nas pessoas que estão tendo a oportunidade de ler e escrever!



**E já que estamos falando em poesia, a Maria Aparecida Miranda dos Santos quer entrar na roda! Ela é educadora em Corbélia, município emancipado de Cascavel, em 1961. E o nome da cidade também parece poesia: Corbélia vem do francês "corbeille" e significa pequeno cesto de flores. Segundo a tradição, esta foi a designação sugerida por Dona Iracema Zanattoo, florista e esposa de Armando Zanatto, um dos primeiros colonizadores fundadores da cidade de Corbélia.**

Em nosso município temos um poeta que foi aluno do Programa Paraná Alfabetizado (PPA) e escreveu um livro: seu nome Onofre Clemente Barbosa. O lançamento do livro se deu na Caravana pela Alfabetização, na cidade de Cascavel, no ano de 2009. Seu Onofre é considerado pelos educandos do PPA um exemplo que serve de incentivo a todos, afinal seu Onofre era analfabeto, se alfabetizou e conseguiu publicar um livro. Na reunião chegamos à conclusão de que sua obra intitulada "Poesias, Contos e Memórias" não podia passar despercebida nos Círculos de Leituras. O livro foi levado, a poesia distribuída, muitos alunos, aliás, ajudaram na época na elaboração fazendo as ilustrações da obra. A poesia por nós trabalhada falava da chegada de seu Onofre ao Norte do Paraná, das dificuldades dessa época de mudanças.

Todos começaram a contar sobre sua vida, e nos encontros seguintes foram trazidas fotos antigas suas e da cidade. As fotos foram colocadas em um painel e cada um contou causos, histórias e músicas de antigamente. E ficamos muito emocionados.

## **Mas emocionados mesmo ficaram Maria José dos Santos Vertuan e seus companheiros e companheiras nos Círculos de Leituras no Município de Alvorada do Sul...**

Quando disse que iríamos falar sobre o primeiro amor, pude perceber que naquele instante apareceu um brilho nos olhos de todos. Eles deram um grande sorriso e num fio de voz falaram: “Nossa! Mas faz muito tempo...” Estávamos sentados numa grande roda. E, a partir desse momento, começou o relato, e foi como se todos voltassem ao passado para recordar como é bom amar e ser amado e o quanto precisamos desse sentimento que nos faz felizes e nos rejuvenesce.

Alguém sugeriu, então, a música “Meu primeiro amor”, na voz dos interpretes Bruno e Marroni. Ouvimos a música e montamos um grande coral, com um arranjo construído por todos.

Conversamos muito sobre o poder que as músicas têm em nos fazer lembrar coisas alegres ou tristes, reviver alguns momentos marcantes em nossas vidas. Ela está presente desde o dia que nascemos até o dia que morremos e, muitas vezes, expressarmos com ela o que não conseguimos dizer com palavras.

**E falando em amor... Maripá fica na região Oeste do Paraná, conhecida como Cidade das Orquídeas, a história a seguir é relatada pela educadora Terezinha Steffens. O principal atrativo do município são as orquídeas da espécie *Dendrobium*, plantadas nas árvores da cidade. No período da florada, as ruas, avenidas e jardins criam um cenário encantador onde a beleza e o perfume exalado pelas orquídeas fascinam aos visitantes e moradores. E é de lá a educadora Terezinha, que vai agora contar o que aconteceu em seus Círculos de Leituras.**

Tudo começou com a apresentação da biografia “Leo, o pardo”, da Coleção Literatura para Todos. Houve uma boa discussão e conversas sobre como cada um chegou à comunidade, como foram construindo suas vidas. Então lancei o desafio: que cada um contasse, por meio de um texto escrito, a história de sua vida. Seu Egidio e Dona Santina são casados. E os dois contaram sua história:

Nossos encontros são realizados na Biblioteca Pública de Maripá, que tem um acervo bastante diversificado, permitindo explorar os diversos gêneros literários.

A organização do trabalho parte do conhecimento dos neoleitores, com valorização do repertório de histórias trazidas por eles, como resgate e valorização da experiência de cada um. Nas atividades desenvolvidas, procurei trabalhar dentro dos conceitos de integração e cidadania, ou seja, compreendendo que todos são cidadãos, com direitos e deveres sociais e familiares. Com a utilização dos diversos gêneros literários, são criadas situações de conversa e troca de ideias. O acolhimento é feito utilizando diferentes linguagens, sensibilizando, relacionando, identificando e problematizando os causos e histórias, relacionando-os com outras referências. Sempre conversamos que a leitura não é somente de livros, mas de mundo, da vida, e que todos têm uma bagagem em experiências de vida. Estimulo a apresentação espontânea de textos diversos e procuro ressaltar a importância da literatura oral, muitas vezes perdida porque perdemos as rodas de conversa nas famílias e entre os amigos.

Ao final do encontro, é lançado o desafio de que cada um traga algo para o próximo encontro: um texto para dividir com os outros, uma mensagem, uma poesia, etc. E posso afirmar que em todos os encontros realizados até agora todos trouxeram sua contribuição: um texto, parte do livro, uma poesia, uma mensagem, uma canção, etc.

Outra atividade que gostamos muito é a contação de histórias. Os contos trazem lembranças que são compartilhadas, e os Círculos transformam-se em uma grande roda de conversa e troca de ideias, onde todos dividem seus conhecimentos e somam amizades. É um momento de resgate da história do neoleitor, de como vivenciou seu processo de formação de leitor na infância e na adolescência. Os contos chamam a atenção, pois permitem a discussão sobre a diversidade cultural.

Todos têm liberdade para abordar diferentes temas, o que acaba gerando a discussão de assuntos diversos como ética e valores, assim como de atualidades. Um assunto leva ao outro, não há regra fixa, o grupo funciona como uma grande roda de conversa, leitura e troca de ideias, um momento de conviver cada vez mais com os livros e a leitura.

Em uma de nossas navegações pela internet, encontramos o poema "Prece das mãos", que pode ser encontrado no *site*: malarranha.net.

Esse texto motivou a um momento de reflexão sobre as mãos, sua importância na vida, seu significado enquanto parte do corpo. Cada um contornou sua própria mão, e escreveu sobre o seu significado em sua vida.

### **E quando os Círculos de Leituras se transformam em poesia? É o que vai nos contar a Andréia Cristiane Coutinho, mediadora em uma região montanhosa, próxima da Serra do Mar, no Paraná, no Município de Doutor Ulisses.**

Percebi que quando produziam textos, muitos o faziam em forma de poesia. Então, levei alguns poemas para o círculo e após a leitura sugeri que criassem uma poesia voltada para os Círculos de Leituras. Os resultados foram surpreendentes, e pude perceber que estavam gostando dessa nova experiência e aprendendo a valorizar a leitura. Cada um leu sua poesia e trocamos ideias sobre várias visões dos Círculos.

Outro encontro que foi muito marcante foi o que gerou um trabalho com piadas. Isso porque em nosso grupo todos são alegres, gostam de fazer brincadeiras uns com os outros e qualquer descuido é motivo para piada ou brincadeira. Então, propus fazermos um caderno de piadas. Todos foram para casa pensar na piada que seria escrita e lida para a turma. No encontro seguinte, todos escreveram e leram sua piada. Depois, montamos um pequeno caderno. Foi muito interessante e as piadas foram motivo para boas risadas.

### **Já no município de Fernandes Pinheiro, onde está a Célia Maria Ribeiro, o povo gosta muito de contar e ouvir causos. E mesmo quem não sabe nenhum, dá um jeito...**

Apresentar o texto abaixo no campo central dentro de um fundo colorido.

A roda era de causos. Dona Maria disse que não lembrava de nenhum, mas no mesmo dia foi na casa da irmã mais velha e pediu que ela lhe contasse algum. Dona Maria disse que a irmã queria que ela contasse a história do compadre e da comadre, mas esse não dava para contar no círculo, pois era muito maroto. Então, ela contou a história do caçador. Quando pedi que escrevesse, Dona Maria queixou-se que estava com a mão machucada, por isso eu escrevi para ela. Mas a assinatura ela fez questão de fazer.

Mas nem sempre as coisas são do jeito que a gente imaginou... Quando convidei a dona Maria Porfírio para participar dos nossos Círculos de Leituras, ela me disse que iria participar, mas gostaria que tivesse artesanato, pois é uma coisa que ela gosta muito. Eu lhe respondi que faríamos várias coisas, inclusive artesanato. Alguns dias depois, levei material e foi feito uma boneca e um coelho de pano. Minha ideia era contar a história de *Alice no País das Maravilhas* e posteriormente propor que recontássemos essa história para crianças utilizando a boneca e o coelho. Porém encontrei uma dificuldade: não consegui encontrar o livro! No próximo encontro, juntamente com o grupo, procurei por livros cujo personagem fosse um bichinho. Após a leitura de vários livros, escolhemos "Quem pintou a onça pintada?", de Ciça Fittipaldi. No próximo encontro a onça foi confeccionada e a história foi dividida, ensaiamos algumas vezes, e surgiu mais uma dificuldade: algumas das *minhas meninas* ficavam nervosas e esqueciam a história. Então escrevemos o texto em um pedaço de TNT para levarmos junto, assim, quando alguém esquecesse, olhava e lembrava da sua parte.

Finalmente chegou o dia. Chegamos ao Centro de Educação Municipal de Educação Infantil e as crianças nos esperavam. Então iniciei a contação. Peguei o coelho e disse: "Era uma vez uma onça pintada..." As *minhas*

*meninas* ficaram me olhando com medo de que as crianças falassem que aquilo não era uma onça. Então, uma delas falou: "Isso é uma onça?" E em coro as crianças responderam: "Não! É um coelho!" E eu disse: "Coelho metido! Tá achando que só porque está perto da Páscoa vai fazer papel de onça? Vai pra lá comer sua cenoura!", e pegando a onça comecei a história novamente e passei a onça para dona Maria Clair, que contou sua parte; ela passou para dona Lourdes e assim por diante até todas contarem.

O resultado foi que as crianças tiveram uma tarde diferente, conheceram nosso grupo e poderiam contar a novidade em casa. O grupo saiu dali contente. Algumas diziam: "Quem diria que um dia eu estaria contando história na escolinha?" Outras comentavam que não sabiam que eram capazes disso e que nesses dias até esqueceram da depressão, pois estavam ocupadas pensando na história da onça. (inserir fotos)

### **E os Círculos circulam por todos os espaços culturais da região onde estão localizados. Em Laranjeiras do Sul, Assis Roberto Canquerino foi até um estúdio de rádio. Fala Laranjeiras do Sul!**

Por ter uma formação em comunicação social e trabalhar no município como assessor de imprensa, é que certo dia realizei o encontro no espaço do estúdio de rádio que funciona próximo da sala onde há os encontros dos Círculos de Leituras. Nesse encontro o objetivo foi mostrar como se produzia um programa de rádio. De início encontrei uma resistência grande em sair da nossa sala. Quando chegamos ao estúdio, uma senhora chegou a dizer, olhando firme em meus olhos: "Nós iremos entrar aqui nesta sala chique? Eu tenho vergonha..." Mas, como tenho participantes evangélicos que já possuem certa intimidade com microfones e falas em público, estes puxaram a frente e todos fomos acomodados no ambiente do estúdio.

Antes de iniciar a gravação, fiz um esclarecimento sobre todos os objetos que compõem o estúdio, entre eles o computador, suas funções as possibilidades que possui.

A surpresa eu fiz quando acessei um *site* e mostrei a eles nossa aula inaugural, postada na internet. Fui logo explicando o que é a internet e suas possibilidades e relatei que qualquer pessoa do mundo poderia fazer o mesmo percurso que nós estávamos fazendo naquele momento. Disse também que em nosso município nós, funcionários públicos, usávamos muito a internet para nos comunicarmos e mandarmos notícias e documentos para muitos lugares sem sair dali.

Após este espanto inicial em conhecer a internet, *linkei* o programa de edição de áudio *Sound-jorge* e mostrei a eles alguns materiais já gravados e fui aos poucos quebrando a timidez de cada um. O encontro foi tomando ritmo leve e descontraído, e propus iniciar nosso registro de áudio. Gravamos algumas palavras, fiz alguns ajustes e editei, e ficaram todos maravilhados como não ficou nenhum erro, pois foi corrigido.

Com a confiança estabelecida convidei a todos para fazermos então nossa tarefa da noite: a produção de um material gravado. Em tom de humor eu disse "boa noite!" e fui fazendo as perguntas, como se estivéssemos em um programa ao vivo: "Como vocês se sentem nos Círculos de Leituras? Vocês já haviam conhecido um estúdio? Como este momento vai refletir em vocês de hoje em diante?"

O grande desafio foi quebrar rotinas. A maioria das pessoas tem vergonha de frequentar ambientes públicos devido ao preconceito que se criou ao longo dos tempos em relação às pessoas humildes. A maioria nunca havia visto um computador, jamais ouviram falar de internet e suas múltiplas possibilidades de trabalho. Dona Fátima resumiu bem a experiência: "Jamais outras aulas que nós já tivemos mostrou tudo isso a nós, só aqui mesmo pra ver tudo isso. Nunca vou esquecer." Neste momento o que fiz foi iniciar outra gravação e disse: "Podem falar, mas gravando porque tudo isso é muito lindo." Esse momento jamais sairá de minha lembrança e acredito de todos também. Nunca imaginei que o espaço simples de estúdio de rádio pudesse se tornar um mundo tão mágico.

**E é bom saber: o Brasil tem 67,5 milhões de internautas, segundo o Ibope/Nielsen em dezembro de 2009. Em setembro daquele ano eram 66,3 milhões. Ou seja: em apenas 3 meses surgiu 1,2 milhão de novos brasileiros e brasileiras com mais de 16 anos na internet. O Brasil é o 5º país com o maior número de conexões à Internet. E dos Círculos de Leituras do município de Marechal Cândido Rondon, Astride Ires Schulze vai contar sua experiência com essa tecnologia.**

## UMA EXPERIÊNCIA COM A TECNOLOGIA

A cada dia percebo que a tecnologia é uma ferramenta indispensável na vida de qualquer cidadão. Mas o que dizer àqueles que não a possuem ou tampouco imaginam que são capazes de usá-la. Foi então que eu os levei ao laboratório de informática da escola e lhes expliquei as noções básicas. Era um misto de medo e expectativa, conhecer um mundo sem nunca terem estado naqueles lugares, um mundo idealizado bem mais próximo do que podiam imaginar. A felicidade era facilmente sentida. Entrar no mundo virtual, uma viagem para além da imaginação.

Alguns diziam serem incapazes de manusear o mouse, seus filhos e netos iriam dizer que nada disso seria verdade.

O encanto, aliado à vontade foi tão grande que hoje não é necessário dizer duas vezes para irem ao laboratório e já sabem os procedimentos para acessar essa ferramenta.

Nesses momentos direciono a atividade a ser pesquisada, e a leitura que deverá ser feita e como essa leitura influenciará no nosso trabalho.

Iniciei com pesquisas de mensagens, pois é através delas que inicio todas as atividades.

Fizeram a leitura e a seleção delas, interpretando-as para o grupo, bem como sugerindo que fosse impresso, conseqüentemente surgiu a ideia de criar um caderno das mensagens. Foi nesse momento que pensamos na revista como suporte e aproveitamento. A “nossa” revista chama-se ‘Veja, somos neoleitores’, na qual se encontram coladas as mensagens que o grupo selecionou. Utilizamos uma revista antiga e ali fizemos a colagem dos textos, na capa as notícias referentes ao projeto, por exemplo: Exclusivo: Coleção literatura para todos é distribuída nos Círculos de Leituras; Círculos de Leitura, venha conhecer...

Em outras oportunidades já pesquisaram receitas, causos, cordel, poesias...

E quando estão usando o laboratório e a internet, percebo que estão tão envolvidos, que é preciso chamá-los à realidade, literalmente viajam no mundo virtual e perdem a noção do tempo.

É uma leitura para além da sua comunidade, uma interação com vida e com o mundo.

Também pudemos conhecer várias pinturas pela internet. Uma delas, já havíamos visto no capítulo *Identidade*, do livro *Um dedo de prosa*, o quadro *Os Operários*, de Tarsila do Amaral. Levei uma reprodução e a partir do quadro, começamos a conversar sobre o fato de que cada um tem sua identidade, composta por muitas coisas, como a profissão, a cultura, as vivências. Cada um contou suas experiências, percebendo-se importantes para o grupo. Lemos a biografia da pintora e a sua representatividade para a chamada Semana da Arte Moderna Brasileira.

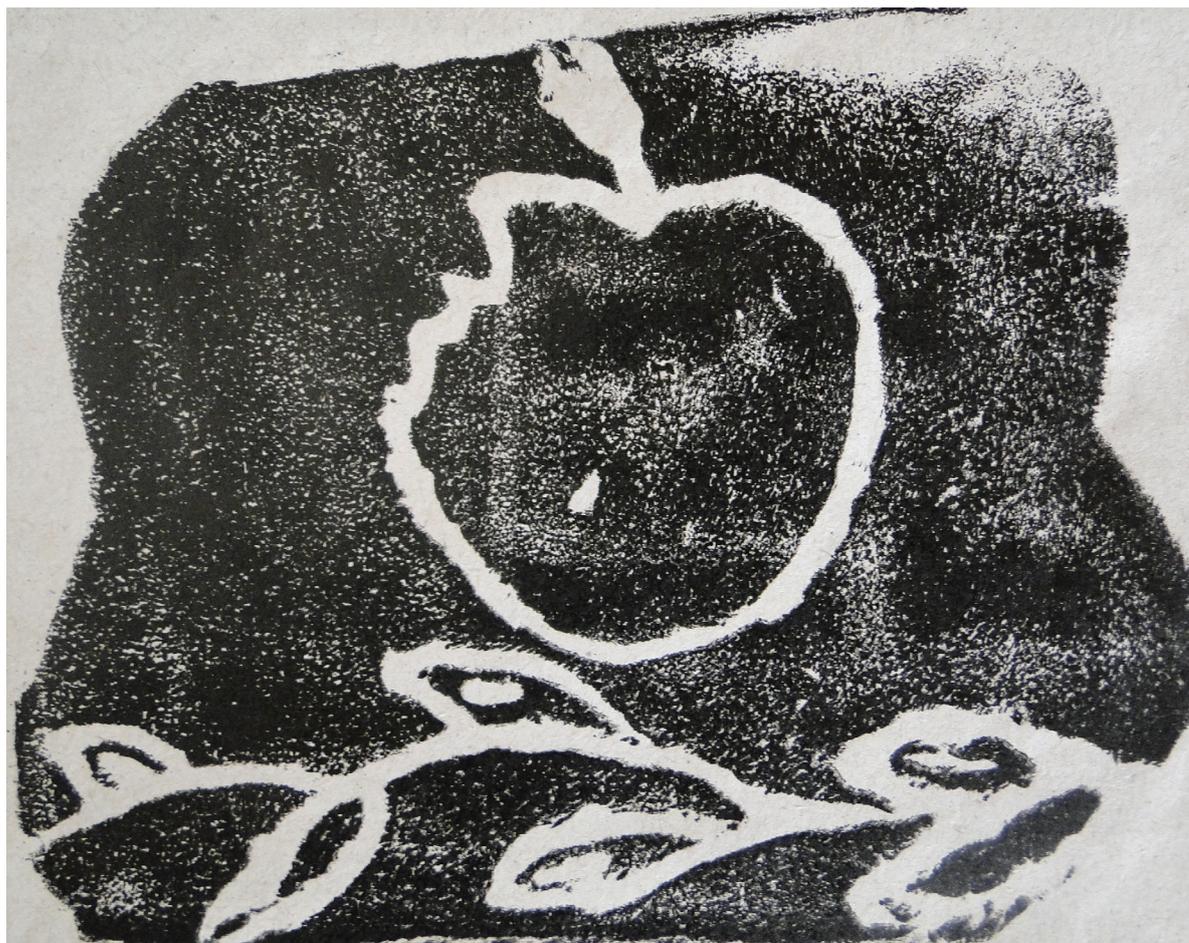
Fomos identificando as diferentes etnias nos diversos rostos presentes na obra, percebendo como a ideia posta na representação é de que nosso país é acolhedor, dando oportunidade a todos. Em seguida, sugeri fazermos uma versão artística do nosso grupo, uma releitura dessa obra, na qual ficaria registrado um pouco

da cultura de cada um. Cada um desenhou, em um pedaço de papel *kraft*, a imagem que fazia de si ou como gostaria de ser visto. Muitos disseram que nunca desenharam e que não saberiam fazer. Dei-lhes a opção de pesquisar em revistas e fazer uma imagem conforme sua forma de se ver. Pronto e colorido, os desenhos foram recortados e montou-se a obra. Mas, ainda assim, houve a dúvida de como fariam, e surgiu a ideia de fazer em forma de círculo, uma vez que é assim que se chama o projeto.

*Como faremos o círculo? O que será colocado para representar a fábrica que está ao fundo da obra? Hora do garimpo na cozinha da escola, pois seria impossível lá não ter nada no formato de círculo. Vieram tampas e bacias enormes. E não é que deu certo? Em seguida colamos as imagens produzidas, e como símbolo ao fundo a escola, pois, segundo eles, esta seria a melhor representação.*

Algum tempo depois, surgiu a ideia da reprodução dessa atividade no tecido, pela fragilidade do papel, bem como para resguardar a imagem do grupo de Marechal Cândido Rondon. Ainda quiseram complementar a imagem com as obras que já leram, da *Coleção Literatura para Todos*, pela sua importância na história deles como leitores.

O município de Toledo fica localizado na costa oeste paranaense, próximo a Cascavel, formando com esta cidade um eixo de desenvolvimento agroindustrial que concentra diversas cooperativas e empresas do ramo, devido, principalmente, às férteis e planas terras dessa região – que a tornam uma das principais produtoras de grãos do Estado. É de lá que Sandra Mandeli Chini traz uma questão muito importante para nossa roda: a importância do registro dessas histórias todas.



**Descubra maneiras simples e criativas para despertar na turma o prazer de ler.**

Há muitas formas de trabalhar e estimular a leitura nos educandos.

O educador deve conhecer bem os seus educandos e desenvolver estratégias a partir dos focos de interesses deles. Podemos utilizar livros, poemas, receitas culinárias, jornais, revistas, peças de teatros, danças, músicas, entre outros.

Quanto mais recursos ao alcance, melhora a criatividade. Assim, o educando percebe o quanto a leitura está presente no seu dia a dia e o quanto é importante nas suas vidas.

Não adianta, por exemplo, entregar revistas e jornais e pedir para que os educandos se inspirem e elaborem frases, pois a atividade pode não dizer nada.

Sempre tem que haver um destinatário, um objetivo e uma intencionalidade clara para justificar a leitura.

Quando os educandos trabalham em duplas ou em grupos, uns ajudam aos outros, pois cada um está mais atento ou tem maior facilidade com um determinado aspecto do texto naquele momento. Há troca de conhecimentos e habilidades. Um aprende com outro! Além disso, quando um verbaliza sua ideia para o outro, precisa antes organizar seu pensamento e isso é um pré-requisito para uma boa leitura.

Então a sugestão da necessidade do caderno de registro. Para que cada educando vá colocando no papel as suas produções seus registros de textos, seus livros lidos, e histórias contadas pelos próprios educandos. Também para que os educandos tenham suas memórias preservadas e eternizadas em um “material” concreto, para mostrar aos seus, o que acontece no encontro dos círculos de leituras.

Resolvi propor o desenvolvimento de construir a capa personalizada do caderno de registro com objetivo de que cada educando tenha sua marca registrada através de sua própria criatividade formando-se um quebra-cabeça da sua essência representada pelas palavras que foram recortadas por eles.

**“Tenha certeza, isto vai despertar mais o interesse pela leitura, vai desenvolver a linguagem escrita, ampliar seu vocabulário e também identificar diferentes tipos de textos. Seus educandos vão adorar fazer este caderno.**

**Então, boa sorte, e se prepare para um trabalho de registro diferente, mas eficiente e eficaz dentro da proposta dos círculos.”**

*Caderno de registro*

Modo de fazer

- 1 – Cada educando recorta muitas palavras ou frases que tenha significado ou interesse para eles.
- 2 – Cole-as em diversas direções na capa do caderno, logo vai formar um quebra-cabeça bem divertido.
- 3 – Recorte letras maiores para formar as palavras, caderno de registro.
- 4 – Passe verniz por cima da colagem.

Materiais:

Um caderno grande

Revistas e jornais velhos

Tesoura

Cola

Verniz

## A MÚSICA NOS CÍRCULOS DE LEITURAS

Foram trabalhados nos Círculos de Leituras histórias sobre festas, danças populares e músicas. A educanda Lua, lendo o livro **História do Paraná** encontrou a música as “Mocinhas da Cidade”. Trazendo ela então para as conversas dos Círculos enriquecendo o momento, no qual foram lembradas suas experiências afetivas. Foram feitos questionamentos e comparações com ralações aos relacionamentos do tempo em que eles eram jovens com a juventude de hoje. Lemos também uma charge cômica de Luiz Fernando Veríssimo e provoqueei os educandos que identificassem o chato presente nessa tira, que analisassem o grau da chateação que um pode provocar no outro. Foi muito gratificante ver os educandos analisarem qual dos dois era o mais chato.

Para facilitar a interação no próximo encontro trouxe a letra da música e começamos a cantar e dançar com o CD. Daí surgiu a ideia de apresentarmos a música. Continuamos com os ensaios e no dia 25 de julho apresentamos a música as “Mocinhas da Cidade”. Foi um sucesso. Afinal a música esta decididamente inserida no cotidiano das pessoas, independentemente da idade. Ela está viva no universo não importa a idade. Então por que não usarmos este estímulo para desenvolver a criatividade associada ao movimento?

### **E os Círculos continuam a circular! E o museu ganhou nova vida com a chegada de Cristiane Inácio Rezende e seus companheiros de Nova Santa Bárbara.**

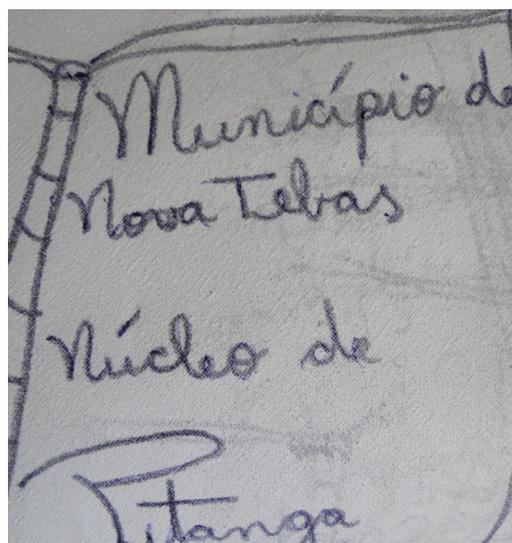
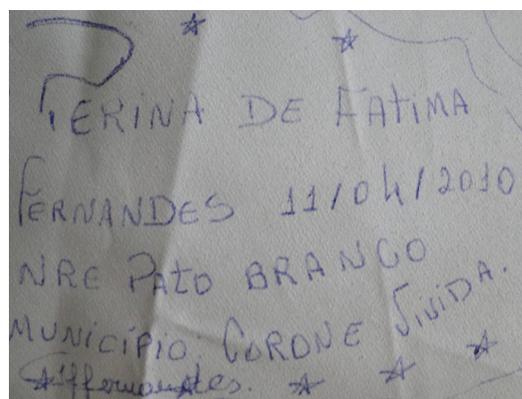
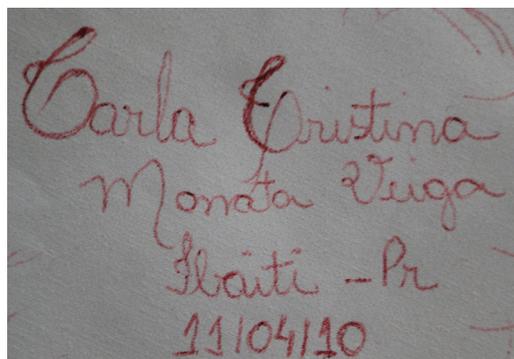
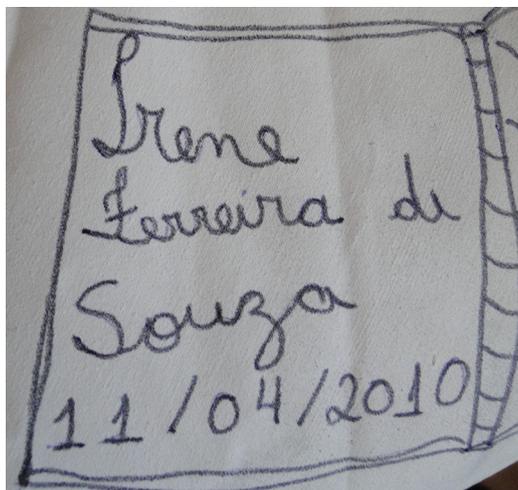
Visita ao Museu

Uma das metodologias dos Círculos de Leituras são as visitas aos museus. Comentei ao grupo que pelo menos uma vez por mês iríamos fazer visita aos museus das cidades vizinhas. Todos gostaram da ideia e, com o apoio e a colaboração do Departamento de Educação de nosso município – Nova Santa Bárbara – já visitamos dois museus: o da cidade de Cornélio Procopio (Museu Histórico Natural) e o Museu Histórico da cidade de São Jerônimo da Serra.

Foi com grande alegria que nos organizamos para a visita no museu de São Jerônimo da Serra. Fomos com um micro-ônibus cedido pelo Departamento de Educação de nosso município. A viagem levou mais ou menos trinta minutos quando percebi uma grande expectativa dos educandos.

Ao chegarmos o grupo já se identificou com os objetos que haviam lá. Todos começaram a comentar e relembrar da vida que tiveram na infância e a vida sofrida da roça, pois haviam várias ferramentas usadas pelos homens na lavoura. As mulheres, ao verem a cozinha da época, se identificaram com os utensílios, pois era na cozinha que a maioria delas passava a maior parte do tempo.

Foi uma visita gratificante, pois todos puderam lembrar um pouquinho de sua história de vida. A visita foi registrada por fotos, pois esta atividade tem como objetivo principal inseri-los em espaços culturais sem obrigação alguma de exercício posterior.



A ideia do cinema surgiu após uma leitura feita do livro "Um Dedo de Prosa" do texto: qual o lugar do Idoso na Família da página 34, onde ao lado do texto aparece uma foto de um homem aparentemente de idade avançada, com uma criança e um ditado que dizia assim: Conheço um velho ditado que um pai trata de dez filhos, mas dez filhos não tratam de um pai.

Após a leitura e discussão do texto, foi sugerido trazer músicas em que identificamos esse ditado. Aquela semana seria no grupo a "semana das músicas" na qual vários tipos de músicas seriam trazidas pelos grupos dos Círculos de Leituras. Um dos títulos trazidos e escolhidos foi "O Menino da Porteira". Ao final do encontro comentei que tinha o filme da música trabalhada, e perguntei se eles gostariam de assistir. Bom, todos gostaram da ideia. Aí surgiu a ideia de fazer "O Dia do Cinema", pois no município não tem nenhuma casa especializada e assim vi a possibilidade de ser realizado em uma das salas da Biblioteca Municipal de Santa Bárbara. A duração do filme foi de uma 1 hora e 30 minutos e os recursos usados foram: data show e aparelho de DVD. Procurei

deixar tudo parecido com um cinema de verdade com tela grande com direito à pipoca e refrigerante. Quando eles chegaram à sala e depararam com o ambiente os olhos deles brilharam, pois a maioria nunca esteve em um cinema.

O filme começou e a emoção era tão grande que mal se mexiam na cadeira e os olhos vidrados na tela, em determinadas cenas do filme, os educandos lembraram e comentaram da sua vida no campo. Ao término do filme as reações dos educandos foram surpreendentes, se emocionaram com a história do filme e muitos se identificaram com sua própria história de vida, pela simplicidade dos personagens e a vida dura do campo.

Foi um encontro que vai ficar na história.

## BIBLIOTECA

Durante duas vezes por semana no Colégio Estadual Antonio Carlos Gomes são realizados os encontros com um dos grupos dos Círculos de Leituras entre educandos e educadora. São trabalhados durante os encontros várias atividades que abordam diferentes gêneros textuais. Uma das atividades que tenho em meu planejamento são as visitas à biblioteca municipal quinzenalmente, nestas visitas os educandos têm acesso a várias obras e autores, principalmente literários. Este é um momento em que os educandos conseguem ter acesso a um maior número de títulos além daqueles levados periodicamente e os apresentados no bolsão que recebemos para expor diariamente nos grupos. Este bolsão possui como acervo a Coleção Literatura para Todos e o livro Um Dedo de Prosa. Faço questão de levá-los à biblioteca para se acostumarem com o ambiente e também para que ampliem o repertório. As leituras e relatos, após as visitas acabam gerando uma roda de conversa dialogada entre o grupo.

### **E os Círculos giram agora por Douradina do Núcleo de Umuarama. A educadora Elza Ferreira da Costa Canela nos relata a experiência com a obra de Van Gogh.**

Quando iniciei os Círculos de Leituras, apesar das formações, ainda tinha dificuldade e não sabia bem ao certo o que aplicar para os meus grupos de neoleitores. Primeiramente fizemos a roda de conversa e nos apresentamos cada um com sua história de vida, cada um se conheceu depois fizemos uma leitura de Cora Coralina – As pedras no meu caminho.

Conversamos oralmente sobre o texto e depois através de desenhos e escritas de pequenos textos registraram as opiniões. Depois apresentei a Coleção Literatura para Todos e teve um impacto. Eles olharam e falaram é muito difícil ler estes livros. Lemos juntos para quem não sabia ler, esclarecemos dúvidas, peguei o livro Batata Cozida e Mingau de Cará e fizemos um jogral com eles. Então foram fazendo a tentativa da leitura até pegarem gosto dos livros da coleção.

Já trabalhamos com leitura de tela com alguns autores como de Van Gogh – O Quarto.

Trabalhei esta atividade através de uma leitura sobre o autor depois a leitura da tela oralmente relatando na folha o que viram neste quarto e as comparações com o quarto de hoje e os de antigamente. Ilustraram o mesmo. Fizemos uma listagem com os objetos que tem nesse quarto.

E perguntei, tem alguém que tem ainda hoje esses ou algum tipo de objetos deste quarto?

Em que época é esse quarto?

Cada um pegou revista, catálogo de lojas, recortaram colaram na folha e criaram o quarto do seu sonho.

**O município de Guaira nos apresenta um evento cultural em que o grupo recebe a visita de um portador de necessidade especial que fala do seu papel como leitor. A educadora que nos conta esta experiência é Maria José Moura Amaral da Silva.**

Convidei um portador de deficiência visual para uma palestra cujo tema foi: Com que olhos vejo e leio o mundo.

Levamos aos Círculos de Leituras materiais para a escrita em braille. Confeccionei com jeans usado vendas para os olhos, as quais utilizei para que a atividade se intercalassem com a palestra que decorreu com abertura de perguntas. Após formamos duplas que se revezaram usando as vendas e sendo dirigidos pelo colega de maneira a cada um experimentar a ausência do sentido da visão. Após abrimos para diálogo. As questões predominantes foram: como foi caminhar sem o recurso da visão? Como se sentiu ao depender de terceiros para se locomover? Que experiência essa ação lhe trouxe? Foi emocionante o discurso dos educandos foi: “Meu Deus ele não vê e escreve e eu com olhos acho difícil escrever.”

Após distribuí cadernos para a construção do Diário de Leitura onde os educandos anotam: título, autor e resumem sobre o que entenderam da atividade.

**A educadora Maria José dos Santos Vertuan do município de Alvorada do Sul do núcleo de Londrina nos relata uma atividade em que a memória retorna através de um assunto aparentemente distante, mas revive com intensidade.**

### **Meu Primeiro Amor**

Ao chegar o grupo cumprimentei os educandos e falei qual seria o tema daquele encontro. Quando disse a eles que iríamos falar sobre o primeiro amor, pude perceber naquele instante sobressair um brilho nos olhos dos educandos. Eles deram um grande sorriso e num fio de voz falaram: Nossa! Mas faz muito tempo... Estamos sentados numa grande roda, ou seja, um círculo. Então, a partir desse momento começou o relato de alguns educandos que numa gostosa lembrança, voltaram ao passado para recordar como é bom amar e ser amado e o quanto precisamos desse sentimento que nos faz feliz e nos rejuvenesce.

Depois de ouvirmos os relatos, foi passado para os educandos a letra da música: “Meu primeiro amor”, na voz de uma dupla sertaneja. Eles ouviram atentamente a música e dava para perceber que existiam nos olhos de alguns educandos reflexos da emoção que aquela música proporcionava para eles. A seguir montamos um grande coral, ou seja, todos os educandos com a letra da música na mão começaram a contar em uníssono. Quando pude perceber que eles já sentiram “segurança” com a letra e a melodia. Os educandos foram divididos para colocar a segunda voz, que faria o “arranjo” da música, marcando o tempo forte e dando um colorido à letra da música.

A música tem o poder de fazer com que possamos nos lembrar de coisas alegres ou tristes, nos faz reviver alguns momentos que foram marcantes em nossas vidas.

**A relação entre os grupos dos Círculos de Leituras e do Programa Paraná Alfabetizado são apresentados pela educadora Maria Liane Wiederkehr do município de Santa Helena do núcleo de Toledo. Ela nos fala como surgiu uma biblioteca em uma usina de reciclagem em que os educandos dos Círculos de Leituras usufruem do que as turmas do Programa Paraná Alfabetizado construiu. Assim vão se integrando os potenciais e as construções dos grupos em prol da leitura.**

## Usina de Reciclagem

Os alfabetizandos do PPA que são integrantes da cooperativa de reciclagem perceberam em suas atividades de rotina no local de trabalho que havia muitos livros que eram jogados fora pela população e estavam ali para serem distribuídos.

Quando a alfabetizadora trabalhou a importância da leitura e do livro, eles tiveram a ideia de formar uma pequena biblioteca em um canto da sala de aula, pois estavam encontrando muitos livros.

Muitas foram as obras por eles encontrados e o espaço tornou-se pequeno, pois a cada dia as pessoas que ficavam sabendo e começaram a doar seus livros para que os alfabetizandos os utilizassem.

O espaço tornou-se pequeno e foi necessário providenciar uma sala própria com estantes para armazenar esses livros. A prefeitura emprestou algumas estantes e agora estão buscando parcerias junto ao comércio para arrecadar mais estantes para guardar os livros. A (sala) biblioteca tornou-se tão grande e agora ocupa uma sala só para ela.

A ideia deles, a princípio, era algo só para o grupo da reciclagem, tamanho foi o espanto deles quando a comunidade começou a se interessar pela biblioteca e pedir livros emprestados.

Ao se formarem os grupos de Círculos no município, os educandos passaram a frequentar constantemente a biblioteca e a reciclagem. Além de emprestar livros ficam sabendo de todo o trabalho realizado por aqueles trabalhadores e interagem com a troca de conhecimentos e histórias com as turmas do Paraná Alfabetizado.

### **A educadora Terezinha Steffens do município de Maripá retorna para nos falar da importância do planejamento para o bom andamento dos Círculos de Leituras.**

È preciso planejar?

As atividades do projeto Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos ocorrem em ambientes formais e alternativos, por isso são dinâmicas, necessitam de planejamento, que deve ser pensado inicialmente como a relação dessas pessoas com o livro e a leitura. O participante dos Círculos vem para o grupo por motivações diversas e o educador tem como função despertar no sujeito, a partir dessa motivação inicial, o desejo de ler, de apropriar-se do conhecimento e da informação, através das múltiplas leituras possíveis no desenvolvimento do processo.

O planejamento requer o levantamento de todos os recursos materiais e humanos necessários; sendo que o educador deve, em primeiro lugar, apropriar-se do repertório literário a ser usado, porque precisa ter bagagem suficiente para suprir as solicitações de conhecimento do educando ou pelo menos, mostrar os meios para chegar a ele.

O planejamento segue um plano de atividades, que é realizado a partir da pesquisa sobre quem são os educandos (faixa etária, nível de leitura e escrita) seus interesses, os recursos bibliográficos (livros, jornais, revistas, CDs, internet, gibis) estabelecendo uma identidade social, ou seja, em que contexto social, com que pessoas (sujeitos), e qual será o objetivo do grupo, conforme esta identidade.

O educador inicia o planejamento com a apropriação do seu repertório literário, pesquisando as possibilidades de leituras e o contexto histórico social dos textos.

O planejamento pode definir de que forma serão desenvolvidas as leituras e a postura do educador, com a observação do público, o ritmo e o tom da voz, para promover a meditação do texto nos grupos.

O planejamento também visa um ambiente que seja adequado, quanto à acessibilidade e ao conforto, para possibilitar ambiente agradável, que permita a participação das pessoas espontânea e voluntária.

Outro ponto importante no planejamento deve ser a investigação dos recursos bibliográficos disponíveis para o nível de alfabetização do educando e as possibilidades de acesso aos livros, como bibliotecas públicas, comunitárias, escolares, caixa estantes.

Após fazer as pesquisas quanto aos educandos, aos materiais bibliográficos e a organização do ambiente, o educador deve planejar a sequência dos encontros, os gêneros literários a serem trabalhados e os recursos que serão utilizados nas atividades.

O plano das atividades deve ser formulado, permitindo as adaptações necessárias no desenvolvimento do encontro, respeitando o movimento dinâmico de cada grupo. Podemos utilizar a leitura coletiva, ou individual e a contação de histórias, possibilitando a criação de diferentes gêneros textuais, empréstimo de livros e revistas, e visitas culturais.

O educador deve ser o mediador do debate e das atividades de leitura e escrita, motivando o neoleitor a ler e redigir os textos que tenham sentido para ele, por isso precisa planejar; observando que em tempo algum deve forçar o neoleitor a escrever, mas sim que o neoleitor queira se manifestar enquanto sujeito do processo social em que está inserido, como sujeito crítico frente a uma situação na vida.

O plano de atividades com as possibilidades do uso da leitura como meio de formação do ser humano deve ser o foco norteador do trabalho, mas deve permitir as adaptações necessárias, conforme as características e a identidade das pessoas participantes.

O planejamento é muito importante, pois permite a plena utilização das leituras em suas diferentes formas, ampliando o universo do neoleitor enquanto sujeito aprendente, leitor da vida, do mundo e das palavras, sempre lembrando que o mediador dos Círculos não deve escolarizar as atividades, ou seja, o educador deve ser um motivador(incentivador) para a leitura e a escrita decorrente deve ser o complemento, a consequência das leituras realizadas e não deve ser motivo de avaliação didática, mas sim, a ampliação de possibilidade de leitura das palavras e do mundo.

Terezinha Steffens

Maripá

## BIBLIOGRAFIA GERAL

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abril 2001.

BAKHTIN, Mikhail: **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o folclore**. São Paulo: Brasiliense, 1984. v.1

BEISEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU, Departamento de Documentação e Divulgação, Brasília, 1974.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Horácio Gonzales et al., 24 ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **A Importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo e Frei Betto. **Essa escola chamada vida**. Rio de Janeiro: Ática, 1988.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREITAS, José Jeferson. **O jornal em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos**: informação e cidadania. Curitiba: Aymar, 2009.

HADDAD, Sergio. **Estado e Educao de Adultos (1964-1985)**. São Paulo: Faculdade de Educao da USP, 1991.

PORT. Mrcia. **Um diálogo entre gêneros textuais**. Curitiba: Aymar, 2009.

RSING, Tania Mariza Kuchenbecker; BECKER, Paulo Ricardo. **Leitura e animao cultural**: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2005.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. **10 perguntas que fazemos quando alfabetizamos jovens e adultos**. Curitiba, Aymar, 2009.

VOVIO, Cláudia Lemos. **Viver, aprender**: educao de Jovens e Adultos (Livro 1) São Paulo: Ao Educativa; Brasília: MEC, 1998.

## BIBLIOGRAFIA LEITURA:

ARIS, Philippe. **História social da criança e da família**. Traduo de Dora Flaskman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981. Título original: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime.

BAKHTIN, Mikhail. **Esttica da Interao Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BENJAMIM, Walter. **O Narrador**: consideraes sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: —. Magia e técnica, arte e política - Obras Escolhidas. v. 1. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BORDINI, Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formao do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milnio**. Trad. de Ivo Barroso. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. Título original: Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio.

CARNEIRO, Flavio. **Breve passeio pelos bosques da leitura, o cristal e a chama**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2001.

CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger (Orgs.). **A História Da Leitura No Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**: introduo  edio brasileira Alcir Pécora. Traduo Cristiane nascimento. São Paulo: Estoo Liberdade, 1996.

COELHO, Betty. **Contar histórias**. Uma arte sem idade. S. Paulo: Ática, 1999

COSEM, Michel (Org.) **O poder da poesia**. Trad. Maria Helena Arinto. Coimbra: Almedina, 1980.

COSTA, Marta Moraes da. **Sempreviva, a leitura**. Curitiba: Aymar, 2009.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1986.

\_\_\_\_\_. **Os limites da interpretação**. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FRANCO, José António. **A poesia como estratégia**. Porto: Campo das Letras, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em W. Benjamin**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A poesia na escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. Trad. Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

IRMÃOS GRIMM. **Contos de Grimm**. Trad. de Heloisa Jahn. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2000. Título original: Contes de Grimm.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. 2 ed. Barcelona : Laertes, 1996.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**. Niterói: Eduff, 2000.

LIMA, Luiz Costa (coord. e trad.). **A literatura e o leitor**. Textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MOTA, Sonia Rodrigues. **A família e o leitor**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional/ Proler, 1994.

PAULINO, Graça. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Anais do ANPED 1998. Caxambu: ANPED, 2001, CD-room.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982.

PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio: Rocco, 1994.

PRADO, Jason e CONDINI, Paulo (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa e. **Era uma vez uma outra história - leitura e interpretação na sala de aula**. ED DCL, São Paulo: 2006.

SARTRE, Jean-Paul. **Les mots**. Paris: Gallimard, 1964.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar Histórias**. Curitiba: Editora Positivo, 2005. (Série práticas e educativas)

SIMPKINSON, Anne; SIMPKINSON, Charles. **Histórias Sagradas**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2005.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**. Reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

YUNES, Eliana. **Tecendo um leitor**: uma rede de fios cruzados. Curitiba: Aymará, 2009.

YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luiza (org.) **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. *In: Palavra*, n. 7, p.76-106, 2001.

ZILBERMANN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. (revista e ampliada). São Paulo: Global, 2003.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

## SUGESTÃO DE SITES

Abre Livros - <http://www.abrelivros.org.br>

Amigos do livro - <http://www.amigosdolivro.com.br/home.php>

Angela Lago: [www.angela-lago.com.br](http://www.angela-lago.com.br)

Bartolomeu Campos de Queirós: [www.caleidoscopio.art.br/bartolomeuqueiros](http://www.caleidoscopio.art.br/bartolomeuqueiros)

Câmara Brasileira do Livro - <http://www.cbl.org.br>

Círculos de Leituras de Jovens, Adultos e Idosos – [circulosdeleiturasparana.blogspot.com](http://circulosdeleiturasparana.blogspot.com)

Dobras da Leitura - <http://www.dobrasdaleitura.com>

Fundação Biblioteca Nacional: [www.bn.br](http://www.bn.br)

Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil - <http://www.fnlij.org.br>

Jangada Brasil - <http://www.jangadabrasil.com.br/index.asp>

Ministério da Cultura - <http://www.cultura.gov.br>

Mundo que lê - <http://mundoquele.ofaj.com.br>

O Balainho - <http://www.dobrasdaleitura.com/balainho/index.html>

O Caracol do Ouvido - <http://caracol.imaginario.com>

Os Tapetes Contadores de Histórias - <http://www.tapetescontadores.com.br/>

Viva Leitura - <http://www.vivaleitura.com.br/links.asp>

## SUGESTÃO DE FILMES

### **A Janela da Alma**

**Direção: João Jardim / Walter Carvalho. Brasil. Distribuição: Europa Filmes, 2002.**

Dezenove pessoas com diferentes graus de deficiência visual, da miopia discreta à cegueira total, falam como se veem, como veem os outros e como percebem o mundo. O escritor e prêmio Nobel José Saramago, o músico Hermeto Paschoal, o cineasta Wim Wenders, o fotógrafo cego franco-esloveno Evgen Bavcar, o neurologista Oliver Sacks, a atriz Marieta Severo, o vereador cego Arnaldo Godoy, entre outros, fazem revelações pessoais e inesperadas sobre vários aspectos relativos à visão: o funcionamento fisiológico do olho, o uso de óculos e suas implicações sobre a personalidade, o significado de ver ou não ver em um mundo saturado de imagens e também a importância das emoções como elemento transformador da realidade – se é que ela é a mesma para todos.

### **Caminhando nas Nuvens**

**Direção: Alfonso Arau. EUA. Distribuição: FOX - MICROSERVICE, 1995.**

Ao voltar da Segunda Guerra Mundial, o jovem G.I. (Reeves) descobre que nada mais tem em comum com a esposa antes de partir para a batalha. Desiludido, ele parte rumo ao norte para trabalhar como vendedor ambulante. Em sua jornada, encontra a filha (Aitana Sanchez-Gijon) de um rico proprietário de vinhedos (Giannini). A caminho de sua casa, ela está apavorada, pois terá de enfrentar seu pai dominador e contar-lhe que está grávida e ainda solteira. O jovem rapaz galantemente dispõe-se a ajudá-la passando-se por seu marido por uma noite, ignorando que essa atitude mudará a vida de ambos para sempre.

### **Cena Aberta**

**Direção: Jorge Furtado. Brasil. Distribuição: Som Livre, 2004.**

“Cena Aberta” é daquele tipo de programa que deixa qualquer um de boca aberta e questionando as certezas de como tem que ser, ou é, a linguagem televisiva. Um dos programas mais ousados já apresentados na televisão brasileira, ele desconstrói para depois construir, revela o sonho mas mantém a fantasia. Anônimos viram personagens e estes passam a existir com muito mais grandeza. O DVD oferece as quatro histórias exibidas no final de 2003, todas baseadas em obras literárias.

### **Central do Brasil**

**Direção: Walter Salles. Brasil, Distribuição Vídeo do Brasil, 1998.**

O filme retrata a vida de Dora e Josué. Ela, uma professora aposentada que ganha a vida escrevendo cartas para analfabetos, na maior estação de trem do Rio de Janeiro, (Central do Brasil). Ele, um garoto pobre, que com oito anos de idade perde sua mãe no Rio de Janeiro e sonha com uma viagem ao Nordeste para conhecer o pai.

Dora conhece Josué, que após a perda da mãe fica perdido e entregue às várias formas de violência urbana, típicas de uma cidade grande num país subdesenvolvido. Após um grave acidente, onde Josué quase foi vítima de uma tentativa de tráfico para o exterior, Dora rendeu-se ao apelo do menino e o acompanhou em busca de seu pai e irmãos numa longa viagem para o sertão da Bahia e de Pernambuco.

### **Dois Filhos de Francisco**

**Direção – Breno Silveira. Brasil. Distribuição: Columbia Pictures, 2005.**

O longa-metragem conta a trajetória dos famosos cantores sertanejos a partir do sonho de um pai, Francisco Camargo. Trabalhador rural e apaixonado por música, ele passava todo o seu tempo livre escutando um rádio de pilha, modelo caixa de abelha, e planejando transformar os filhos em uma dupla caipira de sucesso como aquelas de que tanto gostava. “É a mais impressionante história de um sonho que eu já ouvi. E é uma história popular e brasileira como poucas, de gente que sai de muito pouco para uma trajetória de sucesso verdadeiro” explica o diretor.

### **Ensaio sobre a cegueira**

**Direção: Fernando Meirelles. Brasil. Distribuição: Fox Filmes, 2008.**

“Ensaio sobre a cegueira” traz a história de uma inédita epidemia de cegueira, inexplicável, que se abate sobre uma cidade não identificada. Tal 'cegueira branca' - assim chamada, pois as pessoas infectadas passam a ver apenas uma superfície leitosa - manifesta-se primeiramente em um homem no trânsito e, lentamente, espalha-se pelo país. Aos poucos, todos acabam cegos e reduzidos a meros seres lutando por suas necessidades básicas, expondo seus instintos primários. À medida que os afetados pela epidemia são colocados em quarentena e os serviços do Estado começam a falhar. A trama segue a mulher de um médico, a única pessoa que não é afetada pela doença. O foco do filme, no entanto, não é desvendar a causa da doença ou sua cura, mas mostrar o desmoronar completo da sociedade que, perde tudo aquilo que considera civilizado. Baseado na obra de José Saramago.

### **Mazzaropi – Sai da Frente**

**Direção: Tom Payne; Abílio Pereira de Almeida. Brasil. 1951.**

Neste seu primeiro filme, Mazzaropi é Isidoro Colepícula, um humilde motorista proprietário de um caminhão caindo aos pedaços chamado Anastácio. Isidoro é contratado para levar uma mudança de São Paulo até Santos e parte com a caçamba exageradamente lotada de tralhas! Acompanhado por seu cachorro "Coroné" ele irá aprontar todas as confusões possíveis envolvendo funcionários públicos, policiais, motoristas, uma troupe de circo e quem mais aparecer no caminho. SAI DA FRENTE que lá vem ele!

## **Mazzaropi – Fuzileiro do Amor**

**Direção: Eurides Ramos. Brasil, 1956.**

Nesta história Mazzaropi é José Ambrósio, um modesto sapateiro que entra para o Corpo De Fuzileiros Navais, para tentar impressionar o futuro sogro. Um sargento reformado. Mas, mole do jeito que é José Ambrosio começa a ter problemas com o Sargento-instrutor. E, para piorar a situação, surge em cena seu irmão gêmeo, que por uma incrível coincidência, também é sargento do Corpo De Fuzileiros Navais. Agora a confusão aumenta, pois o recruta atrapalhado é confundido com seu irmão sargento, transformando o quartel numa bagunça hilariante, como só Mazzaropi poderia fazer.

## **Mazzaropi – Casinha Pequenininha**

**Direção: Glaucio Mirko Laurellis. Brasil, 1963.**

Este filme, que é considerado a obra-prima de Mazzaropi, traz um elenco de estrelas e marca a estréia de Tarcísio Meira no cinema. É uma tocante história sobre a luta contra os poderes corruptos dos coronéis em um épico que tem como pano de fundo, a libertação dos escravos no Brasil do século XIX. Interpretações soberbas e imagens belíssimas em um clássico do cinema nacional que é até hoje, um recordista absoluto de bilheteria!

## **Mazzaropi – Jeca - Tatu**

**Direção: Milton Amaral. Brasil, 1960.**

Jeca é um roceiro preguiçoso de dar dó, mas esta preguiça está com os dias contados, pois seu ranchinho está ameaçado pela ganância de latifundiários sem coração. Agora ele vai usar todo seu jeito matreiro para conseguir seu cantinho de terra. Um clássico da filmografia de Mazzaropi. Às vezes engraçado, em outros momentos, de uma beleza tocante, ele trata com muita singeleza a figura do homem do campo e a questão da reforma agrária neste filme que é uma declarada homenagem do Mazza ao conterrâneo Monteiro Lobato.

## **Narradores de Javé**

**Direção: Eliane Caffé . Brasil. Distribuição: Lumière, 2004.**

Nada mudaria a rotina do pequeno vilarejo de Javé se não fosse o fato de cair sobre ele a ameaça repentina de sua extinção: Javé deverá desaparecer inundado pelas águas de uma grande hidrelétrica. Diante da infausta notícia, a comunidade decide ir em defesa de sua existência pondo em prática uma estratégia bastante inusitada e original: escrever um dossiê que documente o que consideram ser os "grandes" e "nobres" acontecimentos da história do povoado e assim justificar a sua preservação. Se até hoje ninguém preocupou-se em escrever a verdadeira história de Javé, tal tarefa deverá agora ser executada pelos próprios habitantes. Como a maioria dos moradores de Javé são bons contadores de histórias mas mal sabem escrever o próprio nome, é necessário conseguir um escrivão à altura de tal empreendimento. É designado o nome de Antônio Biá, personagem anárquico, de caráter duvidoso, porém o único no povoado que sabe escrever fluentemente. Apesar de polêmico, ele terá a permissão de todos para ouvir e registrar os relatos mais importantes que formarão a trama histórica

do vilarejo. Uma tarefa difícil porque nem sempre os habitantes concordam sobre qual, dentre todas as versões, deverá prevalecer na memória do povoado. Na construção deste dossiê, inicia-se um duelo poético entre os contadores que disputam com suas histórias - muitas vezes fantásticas e lendárias - o direito de permanecerem no patrimônio de Javé.

## **Nenhum a Menos**

**Direção: Yimou Zhang. China. Distribuição: Sony Pictures, 1999**

Gao é professor da Escola Primária Shuiquan e precisa sair de licença para cuidar da mãe doente. Em um lugar distante e pobre, a única pessoa que aceita substituir o professor é uma menina de 13 anos - Wei Minzhi. Ela não tem experiência alguma, mas sua missão é manter todos os alunos na escola, evitando assim a forte onda de evasão escolar. Mas um dos garotos é obrigado a sair para procurar trabalho na cidade. Wei não se conforma, e para trazê-lo de volta inicia uma jornada à procura de seu aluno na cidade grande.

## **O Carteiro e o Poeta**

**Direção: Michael Radford. Distribuição: Touchstone Home Vídeo, 1994.**

Em uma ilha de pescadores, no interior da Itália, vive Mário – um homem sensível, inquieto, sonhador, em busca de si mesmo. Ele vive com o pai, homem simples, de poucas palavras. Um dia, enquanto assiste às notícias da Itália e do mundo no cinejornal da região, fica sabendo que o famoso poeta chileno Pablo Neruda está exilado na Itália e que irá morar em Cala di Sotto, a ilha onde ele vive. Mário sonha com Pablo, "poeta do amor" e, enquanto sonha, andando em sua bicicleta, descobre uma placa que anuncia um trabalho temporário – "Carteiro com bicicleta". É assim que ele passa a ser carteiro e conhece seu chefe, o camarada Giorgio – que também fica feliz pela possibilidade de conhecer Neruda, "o poeta do povo". Enquanto o primeiro busca se aproximar do poeta, o segundo se interessa pelo político. Todos os dias eles conversam sobre o ilustre visitante, antes de o carteiro subir a montanha, em sua bicicleta, para levar as correspondências do poeta.

## **O leitor**

**Direção: Stephen Daldry. Alemanha, EUA. Distribuição: Imagem Filmes, 2009.**

Na Alemanha pós-2ª Guerra Mundial o adolescente Michael Berg (David Kross) se envolve, por acaso, com Hanna Schmitz (Kate Winslet), uma mulher que tem o dobro de sua idade. Apesar das diferenças de classe, os dois se apaixonam e vivem uma bonita história de amor. Até que um dia Hanna desaparece misteriosamente. Oito anos se passam e Berg, então um interessado estudante de Direito, se surpreende ao reencontrar seu passado de adolescente quando acompanhava um polêmico julgamento por crimes de guerra cometidos pelos nazistas.

## **O Menino da Porteira**

**Direção: Jeremias Moreira. Brasil. Distribuição: Sony Pictures, 2009**

Diogo, peão e boiadeiro, traz uma grande boiada para vender ao Major Batista, dono da Fazenda Ouro Fino. Ao passar pelo Sítio Remanso, de propriedade de Octacílio Mendes, encontra o menino Rodrigo, que lhe abre a porteira e com quem trava amizade. Na vila, Diogo é aconselhado por pequenos criadores a não vender mais o seu gado para o Major, que quer controlar todos os preços da região. Irritado, o Major manda seus capangas expulsarem Diogo do lugarejo, mas o peão leva a melhor e se decide a levar o gado.

## **O Sal da terra**

**Direção: Elói Pires Ferreira. Brasil. Distribuição: independente, 2007.**

No dia-a-dia da estrada, três personagens – o padre e caminhoneiro Miguel (Edson Rocha), o caminhoneiro Romeu (Enéas Lour) e um andarilho (Luthero Almeida) – têm suas histórias cruzadas ao longo das rodovias. A trama tem como fio condutor os rituais da Missa e da própria atividade estradeira, ambos praticados nos ambientes de convívio dos caminhoneiros. Os três protagonistas expõem, então, a sua vida cotidiana e as suas expectativas em arquétipos ancestrais preservados e mitificados nesses rituais.

## **O Sorriso de Mona Lisa**

**Direção: Mike Newell. EUA. Distribuição: SONY PICTURES, 2003.**

O filme retrata as dificuldades encontradas por todos aqueles que resolvem se opor às regras estabelecidas. O exemplo vivido pela personagem Katharine Watson (Julia Roberts) em O Sorriso de Monalisa, pode ser comparado às dificuldades e preconceitos que todos os que partem para um confronto direto com o conservadorismo encontraram, encontram e encontrarão.

## **Peixe Grande e suas histórias maravilhosas**

**Direção: Tim Burton. EUA. Distribuição: Sony Pictures, 2003.**

Edward Bloom (Ewan McGregor) sempre foi um homem de grandes sonhos, paixões e muito mistério para seu filho William (Billy Crudup). Agora, ele começa a juntar as peças para montar uma idéia real do seu pai através de suas maravilhosas histórias.

## **Prova de Fogo**

**Direção: Doug Atchison. EUA. Distribuição: Vídeo Filmes, 2006.**

Akeelah tem apenas 11 anos, mas um incrível talento com as palavras. Admirado com esse dom, o diretor de sua escola a inscreve num concurso regional de soletração e faz com que ela seja treinada por um professor com PhD em literatura, Dr. Larabee (Laurence Fishburne). Enfrentando a objeção de sua mãe, o ciúme de sua melhor amiga, as diferenças sociais e as dificuldades no relacionamento com o professor, Akeelah vai passando por todas as etapas do concurso, até ser classificada para a grande prova de fogo de sua vida - a final nacional em Washington.

## **Tapete Vermelho**

**Direção: Luis Alberto Pereira. Brasil. Distribuição: Europa Filmes, 2007.**

Quinzinho (Matheus Nachtergaele) tem uma promessa a cumprir: levar seu filho, Neco (Vinícius Miranda), à cidade para assistir a um filme do Mazaropi. Eles moram num pequeno sítio no interior de São Paulo. Nessa verdadeira odisséia por cidades do interior paulista, ele também leva sua esposa Zulmira (Gorete Milagres), que parte a contragosto, e o burro Policarpo. Na jornada, eles encontram peculiaridades regionais e passam por situações mágicas, relacionadas à crendice popular.

## **Tempos Modernos**

**Direção: Charles Chaplin. EUA. Cinemax, 1936.**

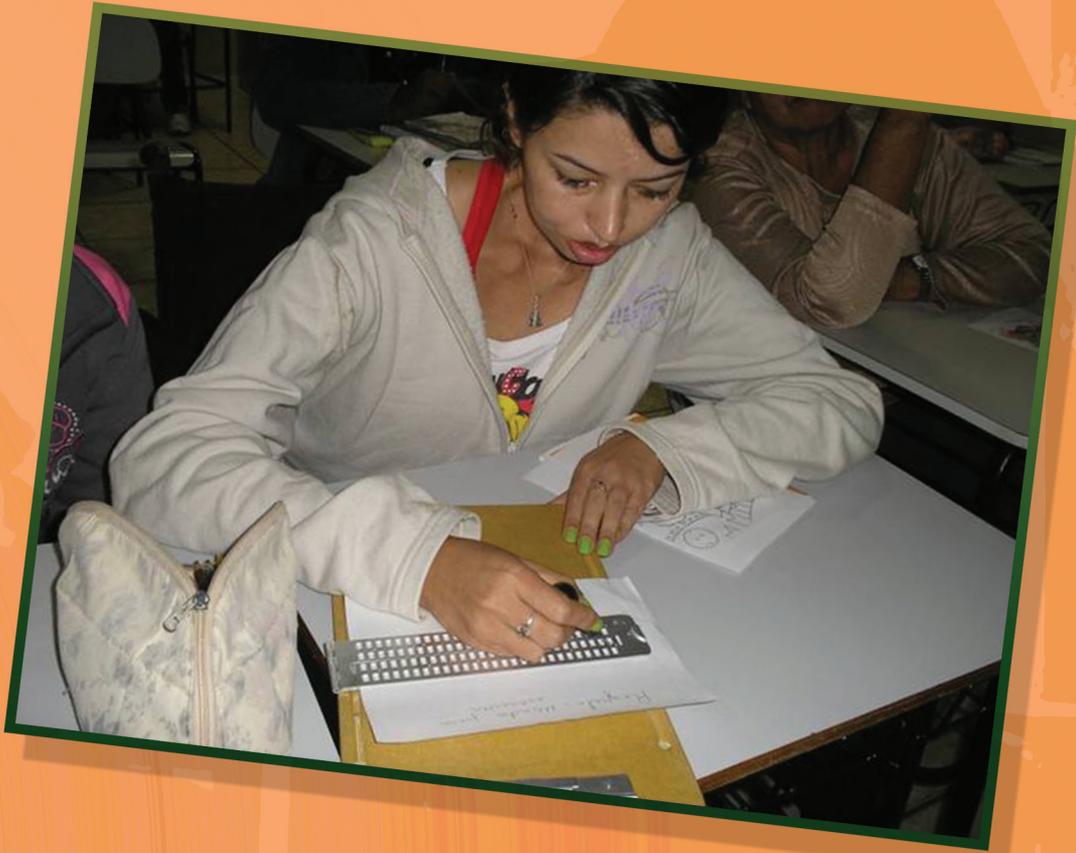
Trata-se do último filme mudo de Chaplin, que focaliza a vida urbana nos Estados Unidos nos anos 30, imediatamente após a crise de 1929, quando a depressão atingiu toda sociedade norte-americana, levando grande parte da população ao desemprego e à fome.

A figura central do filme é Carlitos, o personagem clássico de Chaplin, que ao conseguir emprego numa grande indústria, transforma-se em líder grevista conhecendo uma jovem, por quem se apaixona. O filme focaliza a vida do na sociedade industrial caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho. É uma crítica à "modernidade" e ao capitalismo representado pelo modelo de industrialização, onde o operário é engolido pelo poder do capital e perseguido por suas idéias "subversivas".



# LEITURAS COMPLEMENTARES





# CAPÍTULO IV

### 1. JOVENS E ADULTOS COMO SUJEITOS DE CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

*Marta Kohl de Oliveira*

O tema “educação de pessoas jovens e adultas” não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, “não-crianças”), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. O adulto – para a educação de jovens e adultos – não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como, por exemplo, artes, línguas estrangeiras ou música. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, apenas recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal.<sup>2</sup> Não é também o adolescente no sentido natural de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida (para uma discussão aprofundada da constituição da juventude como conceito nas ciências sociais contemporâneas, ver Peralva e Sposito 1997). Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana. Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

2. Seria importante um aprofundamento a respeito da população de jovens incorporados aos programas de educação de jovens e adultos, já que, quando se fala dessa modalidade de educação, o título abrangente não evita que a referência principal seja aos adultos, geralmente alunos das classes de alfabetização e das séries iniciais do ensino fundamental. Neste ensaio isto também acontece – devido, especialmente, à linha de pesquisa da autora: quando não há menção explícita aos jovens, na verdade o sujeito de que se fala aqui é mais especificamente o adulto.

Com relação à condição de “não-crianças”, esbarramos em uma limitação considerável da área da psicologia: as teorias sobre o desenvolvimento referem-se, historicamente, predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, assim, muito menos explorados na literatura psicológica do que aqueles referentes às crianças e aos adolescentes. Palacios, em um artigo que sintetiza a produção em psicologia sobre o desenvolvimento humano após a adolescência, comenta como a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças, e enfatiza a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento. Enfatiza também a importância dos fatores culturais na definição das características da vida adulta:

Se cada período da vida é susceptível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [... A forma

como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais. (Palacios 1995, p. 315)

No que diz respeito ao funcionamento intelectual do adulto, o mesmo autor afirma que as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva. (Id., *ibid.*, p. 312) Embora nos falte uma boa psicologia do adulto e a construção de tal psicologia esteja, necessariamente, fortemente atrelada a fatores culturais, podemos arrolar algumas características dessa etapa da vida que distinguiriam, de maneira geral, o adulto da criança e do adolescente. O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Para além dessas características gerais, entretanto, tratar o adulto de forma abstrata, universal, remete a um certo estereótipo de adulto, muito provavelmente correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente às camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada. E a compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado, objeto de interesse da área de educação de jovens e adultos, acaba sendo uma contraposição a esse estereótipo. Essa questão foi explorada, com relação especificamente ao funcionamento cognitivo do adulto pouco escolarizado, em trabalho anterior:

Parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos “pouco letrados”, mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum. (Oliveira 1995, p. 157).

Do mesmo modo, falar de um jovem abstrato não localiza historicamente qual é esse jovem, que convive, pelo menos parcialmente, com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares destinados àqueles que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular, e que constitui objeto da área denominada “educação de pessoas jovens e adultas”.

Neste sentido é que se pode dizer, conforme afirmado anteriormente, que o problema da educação de jovens e adultos remete, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. É necessário historicizar o objeto da reflexão, pois, ao contrário, se falarmos de um personagem abstrato, podemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto em questão: se ele não corresponde à abstração utilizada como referência, ele é contraposto a ela e compreendido a partir dela, e definido, portanto, pelo que ele não é. O primeiro traço cultural relevante para esses jovens e adultos, especialmente porque nos movemos, aqui, no contexto da escolarização, é sua condição de excluídos da escola regular. O tema da exclusão escolar é bastante proeminente na literatura sobre educação, especialmente no que diz respeito a aspectos sociológicos – relações entre escola e sociedade, direito à educação, educação e cidadania, escola, trabalho e

classe social – e aspectos pedagógicos ou psicopedagógicos – fracasso escolar, evasão e repetência, práticas de avaliação (ver, por exemplo, Aquino 1997, Lahire 1997, Patto 1990).

Para a presente discussão, o aspecto específico dessa ampla questão que se destaca é como a situação de exclusão contribui para delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem. Um primeiro ponto a ser mencionado aqui é a adequação da escola para um grupo que não é o “alvo original” da instituição. Currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Assim, a organização da escola como instituição supõe que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado a uma determinada etapa de desenvolvimento (por exemplo, desconhecer a diferença entre aves e mamíferos e ter sete anos de idade seriam fatores correlacionados); supõe que certos hábitos, valores e práticas culturais não estejam ainda plenamente enraizados nos aprendizes; que certos modos de transmissão de conhecimentos e habilidades seriam os mais apropriados; supõe, ainda, que certos aspectos do jargão escolar estariam dominados pelos alunos em cada momento do percurso escolar. Essas e outras suposições em que se baseia o trabalho escolar podem colocar os jovens e adultos em situações bastante inadequadas para o desenvolvimento de processos de real aprendizagem. De certa forma, é como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencial geradora do fracasso na situação de escolarização tardia. Na verdade, os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Um segundo ponto a ser mencionado, no que diz respeito à especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem relacionada ao processo de exclusão da escola regular, é o fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos. Conforme discutido em trabalho anterior, a respeito de alunos de um curso de pós-alfabetização para adultos, o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum. Isto é, o modo de se fazer as coisas na escola é específico da própria escola e aprendido em seu interior.

As mais óbvias dessas regras, que configuram o “modelo escolar”, constituem um estereótipo bastante generalizado em nossa sociedade letrada, mesmo entre indivíduos que nunca estiveram na escola (e mesmo quando esse estereótipo não corresponde exatamente às escolas reais em funcionamento) – praticamente todo mundo sabe que na escola há um professor que ensina e estabelece as regras para um grupo de alunos que deve aprender e obedecer; há um quadro negro e carteiras e as pessoas trabalham com cadernos, lápis e borrachas. Em nível mais sutil, dominar a mecânica da escola e manipular sua linguagem são capacidades aprendidas no interior da escola e, ao mesmo tempo, cruciais para o desempenho do indivíduo nas várias tarefas escolares.

Muitas vezes a linguagem escolar mostrou ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo. Alunos que nunca haviam estado na escola tinham grande dificuldade de trabalhar com a linguagem escolar, enquanto que aqueles que já haviam tido certo treino escolar demonstraram dominar a mecânica geral da escola e considerar os diversos tipos de atividades como aceitáveis no interior do mundo escolar, mesmo quando desconhecidas como atividades específicas. Entretanto, ainda que esses alunos mais treinados soubessem bastante a respeito da verossimilhança das atividades desenvolvidas em classe, a apresentação formal das tarefas escolares continuou sendo um obstáculo ao seu bom desempenho. Compreensão de instruções, particularmente quando por escrito, também constituía, ainda, grande parte do problema a ser resolvido. (Oliveira, 1987, p. 19-29)

Ainda que o foco da presente discussão esteja nos aspectos referentes ao conhecimento e à aprendizagem, é importante mencionar ainda que a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal

devido a aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem. Os alunos têm vergonha de freqüentar a escola depois de adultos, muitas vezes pensam que serão os únicos adultos em classes de crianças e por isso sentem-se humilhados, têm insegurança quanto a sua própria capacidade para aprender (Oliveira, 1989).

Além da referência ao lugar social ocupado pelos jovens e adultos, definido por sua condição de excluídos da escola regular, sua especificidade cultural deve ser examinada com relação a outros aspectos que os definem como um grupo relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea. Na medida em que nos preocupamos, na presente discussão, com a questão do funcionamento intelectual, da capacidade para aprender e dos modos de construção de conhecimento, e como os adultos e os jovens que são objetos das práticas e reflexões sobre a educação de pessoas jovens e adultas não pertencem ao grupo social dominante ou, caracteristicamente, objetos das práticas educativas de que se ocupa a área da educação em geral, o problema que aqui se coloca é o da homogeneidade e da heterogeneidade cultural, do confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos. A pergunta básica que pode ser formulada a esse respeito é a seguinte: há ou não diferenças no funcionamento psicológico em geral, e no funcionamento cognitivo em particular, de sujeitos pertencentes a diferentes grupos culturais? Nesse caso específico, os jovens e adultos de que nos ocupamos, como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica?

Podemos identificar, na literatura, três grandes linhas de pensamento sobre as possíveis relações entre a cultura e a produção de diferentes modos de funcionamento intelectual: a que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, a que busca negar a importância da diferença, e uma terceira, que recupera a idéia da diferença em outro plano (ver Oliveira 1997, para uma discussão dessa questão em outro contexto). A primeira abordagem, que postula os grupos humanos como diferentes entre si, tem sua origem na descoberta, no século XVI, de povos diferentes do humano “civilizado” conhecido até então no Ocidente. Conforme explicita Laplantine (1988), a imagem que o ocidental fez dos “selvagens” descobertos no Novo Mundo oscilou entre a idolatria do homem natural, belo, virtuoso, que vivia uma vida coletiva harmônica e integrada na natureza, e o julgamento desses povos como pouco mais que animais, preguiçosos, feios, impulsivos, atrasados. De qualquer forma, o outro, o desconhecido, tendeu a ser olhado a partir do referencial do observador e de sua cultura, e não compreendido de seu próprio ponto de vista.

O discurso etnocêntrico sobre o desconhecido e exótico “selvagem” se reproduz, ao longo da história das ciências humanas em geral e da antropologia em particular, no discurso evolucionista sobre o homem “primitivo”, cujo desenvolvimento não teria alcançado, ainda, o nível de civilização de nossas sociedades complexas. Esse discurso penetra a área da psicologia quando essa se interessa pela investigação das possíveis diferenças nos processos psicológicos das pessoas de diferentes grupos culturais. Particularmente no que se refere ao funcionamento cognitivo, membros de sociedades ou grupos culturais que não são urbanos, escolarizados, burocratizados e marcados pelo desenvolvimento científico e tecnológico, são compreendidos como menos desenvolvidos que “nós” e classificados como primitivos, pré-lógicos, míticos ou mágicos (e não científicos), sem capacidade para o pensamento abstrato, mais baseados na imaginação e na intuição do que na racionalidade. (Cole e Scribner, 1974, Goody, 1977). (Oliveira, 1997, p. 47)

Dentro dessa abordagem também tem sido produzido um discurso sobre as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem dos jovens e adultos. Eles teriam peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, em grande medida atribuídas a sua falta de escolaridade anterior, mas também às características do modo de vida de seu grupo de origem (para uma cuidadosa revisão bibliográfica a respeito dessa questão, especialmente para a postulação do letramento como um “divisor de águas” entre duas formas diferentes de funcionamento psicológico, ver Ribeiro, 1999, Kleiman, 1995 e Oliveira, 1995). Se esses adultos não pensam de forma apropriada ou não são capazes de aprender adequadamente, isso se deve a sua pertinência a um grupo

cultural específico. Subjacente a esta abordagem está uma postulação bastante determinista, que correlaciona, de forma estática, traços do psiquismo com fatores culturais que os determinariam.

A segunda abordagem busca a compreensão dos mecanismos psicológicos que fundamentam o desempenho de diferentes sujeitos em diferentes tarefas, dirigindo-se à investigação daquilo que é comum a todos os seres humanos. Se não nega explicitamente a existência de diferenças entre os indivíduos e grupos culturais, essa abordagem de certa forma nega a relevância das diferenças para a compreensão do funcionamento psicológico.

Em contraposição às posturas etnocêntricas e ao evolucionismo presentes na primeira abordagem, que buscava diferenciar grupos “primitivos” de grupos “civilizados”, distinguindo processos psicológicos mais e menos adequados, avançados ou sofisticados, as pesquisas na área da chamada psicologia antropológica passaram a enfatizar a necessidade de compreender processos psicológicos básicos, que estariam subjacentes à enorme variedade de modos de vida, crenças, teorias sobre o mundo, artefatos culturais e criações artísticas presentes nos diferentes grupos humanos.

Essa contraposição teórica foi, muitas vezes, motivada por uma reação ideológica à idéia de que há seres humanos “melhores” e “piores”, ao posicionamento da ciência como a forma mais adequada de produção de conhecimento e à conseqüente situação do próprio cientista como representante do tipo mais avançado de sujeito na sua relação com os objetos de conhecimento.

Michael Cole e Sylvia Scribner (1974), dois dos principais investigadores contemporâneos das relações entre cultura e pensamento, colocam explicitamente a questão que dirige as pesquisas e reflexões dessa segunda abordagem: as indiscutíveis diferenças observadas no funcionamento psicológico dos vários grupos culturais seriam “resultado de diferenças em processos cognitivos básicos ou apenas expressões dos muitos produtos que a mente humana universal pode produzir, dadas as grandes variações nas condições de vida e de atividades culturalmente valorizadas?” (p.172). Eles próprios procuram responder à questão, demonstrando que não há evidências de que algum grupo cultural tenha deficiências nos componentes básicos dos processos cognitivos. Isto é, todo ser humano é capaz de abstrair, categorizar, fazer inferências, utilizar formas de representação verbal etc. Esses processos básicos, disponíveis a todos, seriam mobilizados em diferentes combinações, dependendo das demandas situacionais enfrentadas por membros de diferentes culturas. (Id. *ibid.*, p. 51-52)

Como analisa Tulviste (1991), essa maneira de enfrentar a questão acaba por considerar todas as culturas e todos os modos de funcionamento como sendo aparentemente diferentes mas, na verdade, iguais ou equivalentes. Todos somos inteligentes, todos pensamos de forma adequada, já que os mecanismos do psiquismo são universais. Paradoxalmente, o contexto, a cultura, a história, que parecem ser tão proeminentes nessa abordagem que busca romper com o etnocentrismo, seriam componentes quase que acessórios, que apenas permitem, favorecem, promovem a emergência daquilo que está posto como possibilidade psicológica de todos os seres humanos. (Id. *ibid.*, p. 52)

Permanece, aqui, o problema da origem dos mecanismos universais, já que, por um lado, a cultura não explica o que é universal, mas apenas o que é contingente e, por outro lado, a postulação de uma fonte endógena não é endossada por todos os que buscam compreender as relações entre cultura e funcionamento psicológico.

Se a primeira abordagem apóia-se numa postulação determinista, que relaciona traços do psiquismo com fatores culturais, essa segunda abordagem poderia conduzir a um relativismo radical e a uma postura espontaneísta, que não admitiria nenhuma intervenção nos modos de funcionamento peculiares a cada grupo cultural, já que todo conhecimento é igualmente valioso, toda visão de mundo é legítima, todo conteúdo é importante. No caso dos jovens e adultos, seu desenvolvimento psicológico e suas modalidades de aprendizagem (e seus

valores, hábitos, atitudes, formas de organização do conhecimento) teriam que ser respeitados, restando pouco espaço para a intervenção educativa.

A terceira abordagem está claramente associada à teoria histórico-cultural em psicologia (ver Wertsch, 1988, Vygotsky e Luria, 1996, Rieber e Carton, 1987) e poderia ser considerada a mais fecunda para a compreensão das relações entre cultura e modalidades de pensamento. Postula o psiquismo como sendo construído ao longo de sua própria história, numa complexa interação entre quatro planos genéticos: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese. Nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação, pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural em que se encontra inserido.

A imensa multiplicidade de conquistas psicológicas que ocorrem ao longo da vida de cada indivíduo geram uma complexa configuração de processos de desenvolvimento que será absolutamente singular para cada sujeito. (...) Os processos microgenéticos constituem, assim, o quarto plano genético, que interage com os outros três, caracterizando a emergência do psiquismo individual no entrecruzamento do biológico, do histórico, do cultural.

A dinâmica de relação entre esses domínios genéticos define, para essa abordagem, uma posição claramente não-determinista. O curso de desenvolvimento suposto na pertinência à espécie e na maturação individual só será realizado por meio da inserção do ser humano no mundo da cultura, o que elimina qualquer possibilidade de consideração de alguma modalidade de dotação prévia ou herança genética como fonte primordial de formação do psiquismo. Isto é, sejam os seres humanos diferentes ou não na origem, o que importa para a compreensão de seu psiquismo é o processo de geração de singularidade ao longo de sua história. Ao postular a cultura como constitutiva do psiquismo, por outro lado, essa abordagem não a toma como uma força que se impõe a um sujeito passivo, moldando-o de acordo com padrões preestabelecidos. Ao contrário, a ação individual, com base na singularidade dos processos de desenvolvimento de cada sujeito, consiste em constante recriação da cultura e negociação interpessoal. Se não fosse assim, teríamos culturas sem história e geração de sujeitos idênticos em cada grupo cultural.

Emerge aqui a questão da recuperação da importância das diferenças como cerne da própria abordagem genética. Conforme discutido anteriormente, essa é uma abordagem que considera que o psiquismo é totalmente construído na inter-relação entre os planos da filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese, não havendo nenhuma espécie de realidade psicológica preexistente a esse complexo processo histórico, mas sim uma necessária geração de singularidades. Postular diferenças é, portanto, uma consequência necessária dessa abordagem genética “forte”: se o psiquismo é construído, a diferença é resultado necessário dessa construção, e a compreensão das configurações particulares é o objeto mesmo da investigação em psicologia. (Id. *ibid.*, p. 56-57)

Além disso, toda psicologia seria cultural, na medida em que, eliminada a dimensão cultural na compreensão do psiquismo humano restaria apenas aquilo que é orgânico. Nesse sentido, diferenças individuais e diferenças culturais fundem-se em um mesmo fenômeno de geração de heterogeneidade, a partir do envolvimento de indivíduos em diferentes atividades ao longo de seu desenvolvimento psicológico. Conforme explicita Tulviste (1991), pessoas diferentes, membros do mesmo grupo cultural ou não, pensarão sobre partes idênticas do ambiente de formas diversas; e a mesma pessoa pode pensar de maneiras diferentes, usando diferentes métodos, estratégias e instrumentos conforme a atividade em que esteja envolvida (id., *ibid.*, p. 58).

Não haveria, portanto, um único caminho de desenvolvimento ou uma única forma de “bom funcionamento” psicológico para o ser humano. Ao mesmo tempo, entretanto, o desenvolvimento psicológico não está postulado como sendo totalmente em aberto, já que há limites e possibilidades definidos em cada plano genético. Quando se considera uma determinada instituição social no contexto de uma certa sociedade, como a escola na complexa sociedade contemporânea, a reflexão tem que se referir tanto à possibilidade de múltiplas trajetórias para diferentes indivíduos e grupos como às especificidades culturais em jogo, que definem a

finalidade de tal instituição. A intervenção educativa teria que atuar sobre indivíduos necessariamente diversos, no sentido de lhes dar acesso àquela modalidade particular de relação entre sujeito e objeto de conhecimento que é própria da escola, promovendo transformações específicas no seu percurso de desenvolvimento. (Id., *ibid.*, p. 60-61)

Alguns trabalhos de pesquisa contemporâneos dirigem-se exatamente a essa questão da constituição da heterogeneidade entre indivíduos e grupos, focalizando sua atenção nas práticas culturais que dirigem os processos de construção de diferentes aspectos do psiquismo. Sem a pretensão de uma revisão exaustiva da bibliografia pertinente, fora das possibilidades de um trabalho como este, é interessante mencionar alguns desses trabalhos, que têm particular relevância para o tema do conhecimento e da aprendizagem entre jovens e adultos. Ribeiro (1999) explora a natureza complexa do letramento como fenômeno cultural e das relações entre alfabetismo e características psicológicas, enfatizando a impropriedade da postulação de que a disseminação da linguagem escrita em si constitui o divisor de águas entre culturas tradicionais e modernas, ou ainda, no plano psicológico, que a aprendizagem da leitura e da escrita por si só possa produzir mudanças psicológicas tais como desenvolvimento do pensamento categorial ou ainda atitudes modernizantes. (p. 50) Afirma que em sociedades complexas o fenômeno do alfabetismo é necessariamente heterogêneo, comportando práticas em que se utiliza a linguagem escrita com intensidade e orientação diversas. A variedade de práticas de alfabetismo possíveis e suas relações com outras peculiaridades culturais de subgrupos são constitutivas da pluralidade da cultura e, nessa medida, devem ser compreendidas e valorizadas. (p. 245) Vóvio (1999), num estudo recente sobre narrativas autobiográficas realizadas por alunos de cursos para jovens e adultos, constata que não há uma correlação positiva entre o nível de escolaridade dos sujeitos que participaram dessa pesquisa e a incorporação crescente, por eles, de conhecimentos apreendidos na escola sobre a linguagem escrita na produção de textos narrativos. No que se refere à produção de autobiografias orais e escritas, nem o domínio da linguagem escrita, nem o nível de escolaridade mostraram-se como elementos suficientes para explicar os desempenhos dos sujeitos. (p. 201). Constata ainda que não se podem generalizar os efeitos da aquisição da linguagem escrita sobre a linguagem oral e sobre o uso que as pessoas fazem delas. Sujeitos não ou pouco escolarizados que participam de situações comunicativas que demandam o planejamento do discurso, dirigidas a interlocutores desconhecidos que participam indiretamente dessas situações (situações monológicas), estão lidando com problemas cognitivos específicos. Estes exigem que os sujeitos regulem e reflitam sobre seus discursos à medida que os constroem, explicitando informações e referências, selecionando o vocabulário, o estilo e as construções sintáticas, fazendo previsões sobre o próprio discurso e sobre o modo como seus interlocutores o estão recebendo. O meio pelo qual se produz o discurso também impõe condições para sua produção, mas não pode ser tomado como central no que diz respeito à utilização de habilidades cognitivas e conhecimentos lingüísticos usados por falantes e escritores. É preciso, portanto, considerar como central as circunstâncias em que a comunicação ocorre e o modo como as interações se conformam nessas circunstâncias, especialmente as estratégias e habilidades acionadas pelo locutor para alcançar seu propósito comunicativo e a de sua audiência de ressignificar o discurso que a ela se dirige. (p. 207) Num trabalho realizado com crianças, Lahire (1997) dirige-se problemas teórico-metodológicos extremamente pertinentes à presente discussão. Estudando casos de sucesso e de fracasso escolar, o autor busca compreender as diferenças “secundárias” entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar são bastante próximos. Semelhantes por suas condições econômicas e culturais – consideradas de forma grosseira a partir da profissão do chefe de família –, como é possível que configurações familiares engendrem, socialmente, crianças com nível de adaptação escolar tão diferentes? Quais são as diferenças internas nos meios populares susceptíveis de justificar variações, às vezes consideráveis, na escolaridade das crianças? (p. 12) Afirma que a personalidade da criança, seus “raciocínios” e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e os outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares. (p. 17)

Mas a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua “transmissão”. (...) É por essa razão que, com capital cultural equivalente, dois contextos familiares podem produzir situações escolares muito diferentes na medida em que o rendimento escolar desses capitais culturais depende muito das configurações familiares de conjunto. Podemos dizer,

lembrando uma frase célebre, que a herança cultural nem sempre chega a encontrar as condições adequadas para que o herdeiro herde. (p. 338)

Para aprofundar a reflexão sobre as relações entre pertinência cultural e cognição e sobre o problema da heterogeneidade, é interessante ainda retomar, aqui, um trabalho de pesquisa da própria autora sobre competências cognitivas exibidas em situações de vida cotidiana por alunos de cursos noturnos para jovens e adultos, residentes numa favela na cidade de São Paulo (Oliveira 1982). Subjacente ao desenvolvimento desse estudo estava a concepção de que as pessoas aprendem a atuar cognitivamente nos ambientes específicos onde vivem e é nesses ambientes que elas desempenham, repetidamente, tarefas significativas que envolvem capacidades cognitivas. Em contraponto à primeira abordagem discutida anteriormente, sobre as possíveis relações entre cultura e funcionamento psicológico, que afirma a existência da diferença entre membros de diferentes grupos culturais, correlacionando, de forma estática, traços do psiquismo com fatores culturais que os determinariam, esse trabalho de pesquisa poderia ser considerado como pertinente à segunda abordagem, ao buscar demonstrar que todos os modos de funcionamento cognitivo são equivalentes, isto é, que todos os seres humanos são inteligentes e pensam de forma adequada. Um trecho do próprio trabalho explicita com clareza essa posição:

Essas três características intimamente relacionadas [os indivíduos não pertencem, originalmente, ao ambiente onde vivem atualmente; a vida na comunidade é orientada para atividades conjuntas e interações sociais e não para buscas individuais; os arranjos vigentes nas diferentes esferas de vida são instáveis e sujeitos a constantes mudanças], que demonstraram permear o modo dos indivíduos organizarem sua vida, estão fortemente ligadas às definições normalmente aplicadas aos favelados, migrantes e indivíduos de baixa renda em geral. Eles são vistos como carentes, incompetentes e incapazes de lidar com as demandas da vida moderna. Uma simples listagem das características que podem ser observadas como significativas em suas vidas pode, realmente, levar a esse tipo de interpretação. Eles são migrantes da zona rural nordestina, muito ligados ao seu local de origem e interagindo, em São Paulo, basicamente com indivíduos provenientes do mesmo local; têm relações sociais extremamente intensas, cruciais para sua sobrevivência; socializam a informação sobre os membros da comunidade e até mesmo as competências necessárias para lidar com as solicitações da vida diária; são muito dependentes de alguns indivíduos centrais na comunidade; têm, no nível do discurso, um conjunto rígido de padrões morais; são extremamente tendentes à violência e parecem inclinados a se tornarem delinquentes; seus arranjos são sempre confusos e sujeitos a mudanças radicais; não planejam as coisas com antecedência e tendem a ser fatalistas. No entanto, quando é possível perceber o que significa “vida moderna” para esses indivíduos e quais são, de fato, as demandas dessa vida, essas características negativas devem ser entendidas como formas eficientes de se lidar com essas demandas. Elas são apenas comportamentos funcionais adaptativos a uma situação de recursos materiais escassos, falta de apoio de qualquer tipo de instituição pública, constante insegurança em todas as esferas de vida, e total falta de recompensas por comportamento “apropriado”. (Oliveira, 1982, p. 86-87)

O interesse em retomar aqui esse trabalho de pesquisa reside no fato de que, embora tendo sido estruturado para explorar a idéia de que processos cognitivos comuns a todos os seres humanos são mobilizados em diferentes combinações, dependendo das demandas situacionais enfrentadas por membros de diferentes grupos culturais, os dados obtidos muitas vezes apontaram para a heterogeneidade no interior do grupo e para diferentes fontes que contribuiriam para a constituição do funcionamento intelectual. A organização da produção em psicologia sobre diferenças culturais e sua relação com o desenvolvimento psicológico em três grandes linhas de pensamento, realizada em 1997 (Oliveira, 1997), explicita uma opção atual da autora por uma abordagem teórica. Tal abordagem pode ser utilizada, retrospectivamente, para uma reinterpretação de dados coletados e analisados sob um outro prisma teórico. É como se o próprio material empírico mostrasse certa autonomia, não se deixando restringir às possibilidades interpretativas do modelo utilizado. Isto é, criada originalmente como uma pesquisa pertinente à segunda abordagem, podem ser encontrados nela elementos que subsidiam a reflexão na linha proposta pela terceira abordagem, aquela que se apresenta como a que melhor explica a emergência da complexidade do funcionamento cognitivo.

O primeiro dado relevante que merece ser mencionado é o fato de que, com relação ao modo dos indivíduos lidarem com as demandas da vida cotidiana, foram identificados diferentes níveis de competência distribuídos pelos diversos membros da comunidade. Em primeiro lugar haveria um nível básico de competência, altamente condicionado pelas características do ambiente e disseminado entre os membros da comunidade: qualquer pessoa sabe como ir de casa ao trabalho, como preparar algum tipo de alimento ou como lidar com dinheiro, por exemplo. Há um outro nível de competência que não é generalizado e que caracteriza alguns indivíduos como mais capazes que outros. Esses indivíduos são cruciais para a vida da comunidade e podem ter algumas vantagens no decorrer de suas vidas por serem capazes de lidar melhor com os recursos disponíveis no ambiente. São exemplos de tais habilidades: domínio do sistema burocrático, bom conhecimento da cidade, capacidade de realizar boas trocas de produtos usados. No extremo desse nível mais elevado de competência encontram-se alguns indivíduos-chave na comunidade, que foram denominados de “focos de competência”, por concentrarem a maior parte das habilidades necessárias à solução dos problemas enfrentados pelos membros da comunidade em geral. Três pessoas, moradoras da favela, foram identificadas como “focos de competência” ao longo da realização da pesquisa. Uma delas era uma das professoras do curso de educação de adultos existente no interior da favela e também educadora de crianças no Centro Comunitário local, que sustentava, com seu trabalho, mãe e cinco irmãos. Ela dominava grande quantidade de “informações úteis” (por exemplo: como encontrar um advogado ou um médico, onde é o hospital mais próximo, como fazer para adotar uma criança), conhecia a cidade muito bem e dominava o sistema burocrático (tirar documentos, preencher formulários etc.). Tinha, também, uma rede de relações com pessoas de nível socioeconômico mais elevado, particularmente por meio dos assistentes sociais e religiosos ligados ao Centro Comunitário. Seus familiares e amigos não faziam nada sem seu apoio e ajuda, e ela era solicitada a realizar diversas tarefas para outras pessoas. O próprio Centro Comunitário apoiava-se muito em sua competência, disponibilidade e autoridade com as crianças para desenvolver rotinas diárias e atividades extraordinárias. Outro “foco de competência” era um aluno do curso de adultos. Era um excelente aluno e liderava o grupo na maior parte das atividades desenvolvidas em sala de aula. Também tocava violão, sabia coordenar jogos de salão, escreveu peças de teatro, compôs músicas e criou roteiros de shows para os alunos apresentarem. Os demais alunos contavam com ele para tudo, não organizando nenhuma atividade nem tomando nenhuma providência sem sua iniciativa ou apoio. Ele também conhecia a cidade muito bem e dominava o sistema burocrático. A terceira pessoa identificada como “foco de competência” era um rapaz que poderia ser considerado um personagem central na comunidade. Sabia dirigir, tinha carro próprio e trabalhava como motorista particular de um importante cantor popular. Sua ocupação dava-lhe não apenas um grande prestígio entre seus pares, mas também um conjunto de privilégios objetivos por estar em interação constante com “pessoas famosas” e com membros de grupos de nível socioeconômico mais elevado. Os moradores da favela contavam com ele quando necessitavam de transporte (principalmente em situações de emergência) e para obter vários tipos de informação e ajuda.

É importante mencionar que, devido ao fato de que a interação da pesquisadora na favela foi baseada em seu envolvimento com a escola, a maioria de suas relações desenvolveu-se com membros de alguns dos subgrupos sociais existentes na favela. A identificação de indivíduos como mais e menos competentes foi, portanto, referente à presença ou não de certos tipos de habilidades. Os tipos de habilidades que foram observados têm duas características que os definem são “modernos” (relativos à sociedade urbana, complexa, burocratizada) e são “positivos” (isto é, referem-se a atributos socialmente desejáveis). Pessoas competentes em outras esferas de vida não puderam ser identificadas no âmbito do estudo realizado. Entretanto, é bastante provável que haja indivíduos que concentram tipos mais “tradicionais” de competência (como parteiras, especialistas em cura com ervas, artesãos), bem como pessoas extremamente capazes em áreas não-positivas (como assaltantes, traficantes de drogas). Esse fato impõe uma restrição significativa ao conceito de “foco de competência”.

Foram também observadas outras habilidades “extras” que parecem constituir certa vantagem para o indivíduo que as possui, fazendo dele uma pessoa bem-sucedida no ambiente da favela, sem necessariamente implicar em possibilidades de melhorias concretas em sua vida (tocar violão, coordenar jogos de salão, cozinhar tipos especiais de comida, são alguns exemplos dessas habilidades “extras”). O que distingue tais habilidades das já mencionadas é sua relação com as demandas do ambiente: elas não são respostas às necessidades fundamentais das pessoas nas esferas de vida capturadas no estudo desenvolvido. É bastante provável, contudo, que ha-

bilidades que são supérfluas em um contexto sejam essenciais em outros. A restrição do conceito de “focos de competência” a atributos modernos e positivos refere-se exatamente a essa questão. Isto é, dada a importância relativa de diferentes habilidades em diferentes contextos, as competências identificadas como relevantes no ambiente estudado são referentes apenas àquelas esferas de vida apreendidas pelo estudo realizado.

Algumas das habilidades “extras” foram observadas nos mesmos indivíduos que demonstraram possuir habilidades relevantes acima do nível de competência generalizado, mas outras foram observadas em pessoas que apenas funcionavam no nível básico de competência. Parece que, acima do nível generalizado de competências básicas, diferentes indivíduos apresentam diferentes combinações das habilidades mais e menos relevantes. Os “focos de competência” são as pessoas que concentram, mais que outras, muitas das habilidades necessárias para lidar com problemas cotidianos significativos. Além desses indivíduos com habilidades acima do nível básico de competência, observou-se que alguns sujeitos eram considerados por outros membros da comunidade como sendo indivíduos com menos do que as habilidades básicas necessárias na vida cotidiana e, conseqüentemente, como pessoas não-confiáveis para assumir responsabilidades no interior da vida da comunidade.

A identificação desses diferentes níveis de competência indica que não se pode postular a existência de um grupo de adultos – moradores de favela e com baixa escolaridade – que funciona psicologicamente de forma homogênea, a qual se opõe, monoliticamente, a uma outra modalidade de funcionamento cognitivo. Há grande heterogeneidade dentro do grupo, o que torna bem mais complexa a tarefa de compreender o papel da cultura na constituição do psiquismo.

Outro dado relevante, obtido na pesquisa em questão, que aponta para o fenômeno da heterogeneidade intragrupo, diz respeito aos resultados da aplicação de testes de inteligência. Foram aplicados dois testes não-verbais de inteligência geral (Teste de Matrizes Progressivas de Raven e Teste Eqüicultural de Inteligência de Cattell).<sup>3</sup> Com relação ao resultado global dos sujeitos nos testes houve, por um lado, grande homogeneidade em seu desempenho: todos obtiveram escores abaixo da mediana de quase todos os grupos nos quais as normas apresentadas nos manuais dos testes são baseadas. Além disso não houve relação entre o resultado nos testes e as seguintes características dos sujeitos: sexo, idade, população urbana do município de nascimento, tempo de vida em São Paulo, idade ao chegar nessa cidade, ocupação e instrução dos pais.

Para além da mera comparação dos escores brutos com as normas dos testes, entretanto, os dados obtidos forneceram informações bastante significativas no que diz respeito à distribuição de escores no interior da amostra e às relações entre os escores e outras variáveis. Os testes discriminaram os diferentes sujeitos estudados e relacionaram-se com variáveis relevantes de seu ambiente. Isto é, embora todos os sujeitos tenham tido um desempenho correspondente aos níveis percentílicos mais baixos dos grupos incluídos nas normas dos testes, seus próprios escores não foram simplesmente um conjunto de escores igualmente baixos, acumulados de forma inexpressiva no extremo inferior de uma escala. Ao contrário, seus escores nos dois testes foram altamente correlacionados e bem dispersos ao longo da faixa de desempenho desse grupo específico. Seus resultados também tiveram claras relações com educação, ocupação, salário mensal e competência na vida cotidiana. Os sujeitos que haviam freqüentado escola por um período mais longo, que estavam em séries escolares mais avançadas quando responderam aos testes, que obtiveram notas mais altas nos cursos de educação de adultos onde foi realizada a pesquisa e que permaneceram na escola e passaram de uma série para a seguinte, obtiveram escores

Está fora do âmbito do presente artigo uma discussão a respeito do uso de testes em pesquisas sobre processos cognitivos, embora essa tenha sido uma das preocupações centrais da investigação aqui focalizada. Para aprofundamento da questão, ver o relato completo da investigação em Oliveira 1982. Os sujeitos que trabalhavam em ocupações mais qualificadas e os que recebiam maiores salários, bem como aqueles identificados como “focos de competência” e aqueles que mostraram “competências relevantes” em situações da vida cotidiana, também obtiveram escores mais altos nos testes. Esses resultados indicam que os testes mediram algum atributo relevante dos indivíduos estudados. Eles captaram diferenças individuais em habilidades que

estão relacionadas com a história de passagem pela escola, com o desempenho obtido nela e no trabalho no momento de realização dos testes, e com níveis de competência no interior da vida da comunidade.

O fato de os indivíduos identificados como “focos de competência” e aqueles que mostraram “competências relevantes” terem obtido escores mais altos nos testes é compatível com as relações observadas entre escores nos testes e ocupação, salário e sucesso na escola. Isto é, os dois testes administrados parecem ter medido habilidades relacionadas ao desempenho dos indivíduos em esferas de vida que são “modernas” e “positivas”. Uma vez que esferas de vida mais tradicionais e menos desejáveis socialmente não foram observadas nesse estudo, não é possível discutir o significado dos escores obtidos nos testes com relação a elas. É bastante provável, entretanto, que haja diferenças individuais em certas áreas de competência que não foram captadas pelos testes de inteligência geral.

Algumas indicações desse fato residem nas relações entre os resultados nos testes e os outros níveis de competência observados. Dos dois sujeitos que mostraram “capacidades extras”, um teve escores altos e os outros escores relativamente baixos nos testes. Os resultados obtidos pelos cinco sujeitos considerados como estando abaixo do nível básico de habilidades necessárias na vida cotidiana estão dispersos ao longo de toda a extensão da distribuição de escores. Um desses casos, por exemplo, é o de uma moça que sofria de epilepsia e não era considerada capaz de desempenhar tarefas que exigissem que ela ficasse sozinha, ou de assumir responsabilidades que corressem o risco de não serem cumpridas devido a seus imprevisíveis acessos epiléticos. Nos testes, entretanto, ela obteve um dos escores mais altos da amostra. Neste caso, a alta capacidade identificada pelos resultados nos testes não corresponde à competência em contextos da vida cotidiana.

Há ainda um outro resultado relevante no que se refere à relação entre os escores obtidos nos testes e outras características dos sujeitos, que também levanta um tema importante a respeito dos tipos de habilidades captadas pelos testes e indica a importância de se considerar a heterogeneidade entre os sujeitos: os seis sujeitos que declararam ter aprendido a ler e a escrever fora da escola regular obtiveram escores mais altos do que aqueles que se alfabetizaram na escola regular quando crianças. Este resultado é intrigante, pois as relações entre os resultados nos testes e outras variáveis educacionais mostraram que exposição à escola e desempenho escolar foram positivamente relacionados ao desempenho nos testes. Não há nenhuma razão clara, portanto, para que os sujeitos que aprenderam a ler e a escrever fora da escola tenham tido melhor desempenho nos testes se a educação formal for considerada como uma fonte de habilidades. No entanto, o desenvolvimento de tais habilidades pode ter precedido a instrução formal. As habilidades medidas pelos testes poderiam já estar presentes em maior grau nesses seis sujeitos e ter, ao mesmo tempo, facilitado e sido desenvolvidas pelo processo de alfabetização fora da escola regular. Pode haver, também, um componente de auto-estima na autoclassificação desses indivíduos, como tendo aprendido a ler e a escrever fora da escola. Ou seja, sujeitos com maior capacidade teriam mais confiança em suas próprias habilidades a ponto de perceberem algumas irregularidades em sua história de passagem pela escola como caracterizando seu processo de aprendizagem como “autodidatismo”. É possível que sujeitos com menor capacidade e com o mesmo tipo de história de escolarização não tenham se classificado como aprendizes de fora da escola, mas, contrariamente, tenham atribuído seu processo de aprendizagem à sua passagem curta e irregular pela escola. As diferenças na autopercepção teriam, portanto, causado diferenças nas afirmações dos sujeitos sobre o tipo de alfabetização que eles tinham tido.

Ainda com relação ao desempenho nos testes, foi possível observar que, além de diferenças em escores globais, os sujeitos apresentaram diferenças em sua forma de operar para resolver os itens dos testes. Isto é, os erros cometidos pelos sujeitos não constituem um conjunto homogêneo de respostas simplesmente erradas. Eles são, ao contrário, resultados de diferentes operações incorretas desenvolvidas no decorrer de um processo ativo de raciocínio. A comparação entre os tipos de erros cometidos pelos sujeitos que obtiveram os escores mais altos nos testes e aqueles com escores mais baixos demonstrou que a diferença quantitativa no número de itens corretos é o resultado de diferenças qualitativas nos processos de raciocínio desenvolvidos. Os sujeitos com melhor desempenho são aqueles mais aptos a fazer abstrações e a focalizar a atenção em dimensões relevantes dos elementos constantes dos diversos itens, a selecionar e a utilizar operações diferentes conforme o tipo de problema a ser resolvido, em vez de repetir um único padrão de raciocínio, e a operar com as figuras

apresentadas nos itens dos testes como um todo, em vez de operar de forma unidimensional com elementos isolados.

Os resultados obtidos parecem mostrar a ação simultânea de dois aspectos complementares das capacidades cognitivas. Por um lado, membros de diferentes grupos culturais, nascidos e educados em determinados contextos socioculturais e capazes de operar cognitivamente em resposta às demandas particulares desses contextos e de acordo com o treinamento específico neles obtido, respondem de forma diferente a diferentes tarefas cognitivas. Por outro lado, no interior de grupos culturais relativamente homogêneos, há diferenças individuais em capacidades que distinguem diferentes pessoas em seu modo de responder às demandas de seu contexto de vida cotidiana e de lidar com tarefas cognitivas específicas.

Iniciamos este ensaio apontando para a questão da homogeneidade do grupo de sujeitos, normalmente envolvidos nos programas de educação de jovens e adultos, e de sua diferença com relação a outros grupos culturais. Embora freqüentemente constituindo dois subgrupos distintos (o de “jovens” e o de “adultos”), tal grupo se define como relativamente homogêneo ao agregar membros em condição de “não-crianças”, de excluídos da escola e de pertinentes a parcelas “populares” da população (em oposição às classes médias e aos grupos dominantes), pouco escolarizadas e inseridas no mundo do trabalho em ocupações de baixa qualificação profissional e de baixa remuneração. Essa noção de homogeneidade intragrupo (e de heterogeneidade intergrupos) levou à discussão de diferentes abordagens em psicologia a respeito das relações entre cultura e funcionamento psicológico, o que conduziu, no bojo da terceira abordagem, a um questionamento da própria idéia de homogeneidade. Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades.

Assim, por um lado, podemos arrolar algumas características do funcionamento cognitivo normalmente associadas aos jovens e adultos a que aqui nos dirigimos, tais como: pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, pouca utilização de procedimentos metacognitivos (Oliveira, 1995). Por outro lado, sabemos que nesse mesmo grupo há pessoas que não apresentam essas características, assim como em outros grupos culturais, com outra história de formação intelectual, há pessoas com essas mesmas características. A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não-escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades.

## BIBLIOGRAFIA

AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

COLE, Michael e SCRIBNER, Sylvia. **Culture and thought**. Nova York: John Wiley and Sons Inc, 1974.

GOODY, Jack. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Cognitive processes in everyday life situations**: an ethnographic study of Brazilian urban migrants. Stanford University, Ph.D, 1982.

\_\_\_\_\_. O inteligente e o estudado: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.13, no 2, pp. 15-26, 1987.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades apresentado à Universidade de São Paulo (1986-1989)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. (Mimeo.), 1989.

\_\_\_\_\_. "Letramento, cultura e modalidades de pensamento". In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_ (1997). "Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural". In: AQUINO, J.G. (org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.

PALACIOS, Jesús (1995). "O desenvolvimento após a adolescência". In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, vol.1. Trad. Marcos A.G. Domingues.

PATTO, Maria Helena Souza (1990). A produção do fracasso escolar. São Paulo: T.A. Queiroz.

PERALVA, Angelina Teixeira e SPOSITO, Marília Pontes (orgs.) (1997). "Juventude e contemporaneidade". Revista Brasileira de Educação, vol. 5 e 6, mai.-dez. (número especial).

RIBEIRO, Vera Masagão (1999). Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa.

RIEBER, Robert W. e CARTON, Aaron S. (1987) The collected works of L.S. Vygotsky (vol. 1: Problems of general psychology). Nova York: Plenum Press.

TULVISTE, Peter (1991). Cultural-historical development of verbal thinking: a psychological study. Nova York: Nova Science Publishers Inc.

VÓVIO, Cláudia Lemos (1999). "Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização". Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da

Universidade de São Paulo.

VYGOTSKY, Lev Semionovich e LURIA, Alexander Romanovich (1996). Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o homem primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

WERTSCH, James (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona: Paidós.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO DE  
LEITORES, COM CAMADAS POPULARES,  
ATRAVÉS DE RODAS DE LEITURA

Pedro Garcia

Contando histórias, os homens articulam sua experiência do tempo, demarcando com intrigas e desenlaces o curso muito complicado das ações reais dos homens. Paul Ricoeur Primeiro os pés estou vivo você também: silêncio! silêncio: apenas as mãos feche (definitivamente) a boca maneje mãos e pés assim devagar lentamente depois tente a cabeça e o corpo todo lentamente não caia em tentação não fale: primeiro os pés depois as mãos o corpo todo lentamente e aos poucos novamente e não se canse – não fale – os pés primeiro assim: aos poucos lentamente não fale) os pés primeiro e neste curso nesta reeducação quem sabe? a sabedoria não fale! os pés primeiro. (Garcia 1993a)

Como formar leitores de camadas populares, semialfabetizados, a partir da literatura, que supõe o domínio do texto escrito? É possível? De que forma?

É sobre isto que vou escrever a partir de uma experiência, de um ano e meio, em um curso supletivo noturno, no Rio de Janeiro.

Primeiro os pés: não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. Primeiro o fazer, que abre o campo do possível. Possível e fazer que estão atrelados ao poder, ao poder de cercear e ao poder de criar. Nós, educadores, que usamos a palavra como instrumento de trabalho, somos submetidos ao desafio de dividi-la, de forma criativa, com o outro. Para que o outro, afiando esse instrumento, possa potencializá-lo na reconstrução de si mesmo.

A prática da fala, o exercício da fala. A perda da vergonha do falar, de se expor, de ser. A afirmação de si mesmo. Um longo caminho, um longo processo. No início: “Professor, eu não falo porque não sei nada, não tenho nada a dizer. O pouco que sei não vale a pena ser dito. Não quero passar vergonha expondo a minha ignorância”. É mais ou menos isto que se depreende da fala do adulto analfabeto.

No primeiro encontro, pergunto a cada um sobre a origem de seu nome. Depois, espaço e tempo: onde e quando nasceu? Finalmente, a viagem: por que veio para o Rio de Janeiro? O que vem a seguir decorre, em grande medida, dessas histórias iniciais que cada um narra.

Parto do princípio de que todo aquele que se apropria da sua própria experiência é capaz de se apropriar de si mesmo e começar a ler o mundo e a sociedade em torno e além. O poder se manifesta quando se pode nomear. No mito bíblico, Deus concede esse privilégio ao homem.<sup>1</sup>

1. (...) lahweh. Deus modelou então, do solo, todas as feras selvagens e todas as aves do céu e as conduziu ao homem para ver como ele as chamaria: cada qual devia levar o nome que o homem lhe desse. Gênesis 2-3, in Bíblia de Jerusalém, São Paulo: Edições Paulinas, 1981, p. 35.

E ao homem de baixa auto-estima, que a si mesmo se nega, é necessário conceder espaço e dar instrumentos para que possa rever- ter a postura do “eu não sei”, “eu não posso”, nomeando as coisas e delas se apropriando.

Em todo esse processo, não se pode perder de vista o lugar onde essas relações se passam: a escola. Local do instituído, do mesmo que se reproduz por meio de um saber instrumental: quem sabe e quem não sabe. Como quebrar esse circuito?

Minha estratégia parte da gratuidade que se contrapõe ao pragmatismo, parte basicamente da poesia. Da poesia expulsa da República e, desde então, errante pelo mundo. Da poesia que não serve ao poder dos poderosos porque é incontrollável, além de alimentar fantasias que se opõem ao mundo cinza do trabalho.

Nela, as palavras encarnam-se em várias possibilidades de significado. É um jogo (de palavras) onde o campo de interpretação é muito amplo, já que não se tem um ponto de chegada para um saber que pode sempre ser refeito.

D.H. Lawrence (1990) e os camponeses do “Movimento do Dia do Senhor”, 2 no interior do Ceará, entre tantos outros, analisaram o texto do Apocalipse. Lawrence em ensaio erudito, os camponeses, que não dominavam a leitura e a escrita, a partir de suas vivências. Infelizmente as criações camponesas perderam-se na oralidade não-registrada. Mas eu, que li Lawrence e escutei os camponeses, não saberia dizer quem mais me impressionou.

Essa é a particularidade de se trabalhar com o campo do simbólico, da metáfora: o conhecimento não se fecha, pelo contrário, abre-se em múltiplas possibilidades e a verdade não se instaura em nenhuma delas.

2. O “Movimento do Dia do Senhor” é um trabalho de educação popular, iniciado em 1965, abrangendo localidades da área rural da Diocese de Sobral, Ceará.

Essa experiência está descrita em Garcia (1993b).

Sendo assim todos opinam sem o fantasma do erro. O que não significa que toda e qualquer opinião seja válida, já que o sentido é negociado entre todos. Ocorre, muitas vezes, que mais de uma versão seja possível. Em alguns casos, a ambigüidade do texto permite posições discrepantes acerca do seu significado. E, além disso – o que não é raro ocorrer – alguém descobre uma linha de interpretação que o professor não previa. É que na leitura compartilhada de um texto literário a possibilidade da invenção, da criação, está sempre aberta. Esse talvez seja o aspecto mais fascinante de toda essa experiência, abrir espaço para a criação. E a criação é o caminho para a autonomia, para a auto-afirmação.

Um exemplo do que estou falando ocorreu em um curso de graduação em Pedagogia, quando usei um fragmento de um texto de Nabokov para refletirmos juntos: O berço balança pairando sobre um abismo, e o senso comum nos diz que nossa experiência não passa de uma breve fenda de luz entre duas eternidades de trevas. Embora as duas sejam gêmeas idênticas, o homem, em geral, encara com mais calma o abismo pré-natal do que aquele a que se destina (a cerca de quatro mil e quinhentas pulsações cardíacas por hora). Conheço, porém, um jovem cronóforo que sentiu algo parecido com o pânico ao ver pela primeira vez filmes domésticos que haviam sido feitos algumas semanas antes do seu nascimento. Viu um mundo que praticamente não apresentava qualquer diferença – a mesma casa, as mesmas pessoas –, mas então percebeu que era um mundo onde ele não existia, e que ninguém deplorava a sua ausência. Viu de relance a sua mãe acenando de uma janela do segundo andar, e aquele gesto estranho o perturbou, como se fosse um adeus misterioso. Mas o que o deixou particularmente assustado foi a visão de um carrinho de bebê novo em folha na varanda, com o ar presunçoso e inoportuno de um ataúde; e também estava vazio, como se, naquele curso invertido dos acontecimentos, seus próprios ossos se tivessem desintegrado. (Nabokov 1994, p. 17)

Os alunos não gostaram desse texto complexo falando da precariedade da existência. O que significavam as metáforas – seriam metáforas? – do berço e do carrinho de bebê? O berço oscilava entre dois abismos; equilíbrio instável... E o carrinho? O carrinho andava... E o andar do carrinho, contrariamente ao movimento do berço, foi interpretado por uma aluna como a imagem do tempo linear em direção à morte, o que deu uma nova dimensão ao texto, para satisfação de todos nós e, principalmente, para quem teve a perspicácia de desencavar essa interpretação. Nabokov teria pensado nisto? É uma pergunta que carece de importância. O importante, e este exemplo manifesta, é que o texto estava – e continua – aberto a múltiplas interpretações, instigando o imaginário de cada um de nós.

Na escola é um desafio propor um saber que não seja o instrumental, já que este permite um suposto acesso ao mundo do trabalho, enquanto a ficção seria inútil.

No caso específico do curso supletivo de que estamos falando, a experiência do lúdico serviu – para a maioria que dela participou – como desenvolvimento pessoal. Quem falava pouco se desinibiu, alguns se tornaram leitores e quase todos se sentiram gratificados com a sociabilidade que se criou na roda de leitura.

Não caímos no equívoco de utilizar esse espaço como trampolim para o conhecimento escolar, embora essa tensão tenha existido, seja por parte dos alunos, seja por parte dos professores, que

esperavam essa ligação. Achávamos desde o início, e a experiência nos confirmou, que o processo de crescimento do aluno indiretamente contribuiria para sua performance na escola. Por outro lado, se quiséssemos fazer essa ligação direta (roda de leitura/escola), certamente teríamos comprometido a experiência sem uma contrapartida significativa para a escolaridade do aluno.

Concluindo. Em termos políticos, buscamos dar ênfase à luta cultural por uma nova subjetividade, campo por excelência da educação popular. Hoje não se trata de atingir um ponto de chegada predeterminado. Trata-se de formar sujeitos que possam navegar sem bússola para o desconhecido, buscando um conhecimento que, a cada passo, é necessário rever e reavaliar. Humor, ironia, solidariedade e a esperança de aportar em um porto seguro é o que desejo a todos nós.

## **BIBLIOGRAFIA**

GARCIA, Pedro (1993a). Escalas improváveis. Rio de Janeiro: Editora Seis, p. 50-51.

\_\_\_\_\_ (1993b). “Libertação como plano e sonho de Deus e de homens”. Cadernos de Educação Popular 21. Rio de Janeiro: Nova Petrópolis: Vozes.

LAWRENCE, D.H. (1990). Apocalipse. São Paulo: Companhia das Letras.

NABOKOV, Vladimir (1994). A pessoa em questão – uma autobiografia revisitada. São Paulo: Companhia das Letras, p. 17.

