



UNIVERSIDADE da MADEIRA

**Faculdade de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Inovação Pedagógica**

Sônia Maria Lima de Azevedo

**INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA: UMA REALIDADE AINDA DISTANTE
DO AMBIENTE ESCOLAR**

Tese de Doutoramento

FUNCHAL –2018

Sônia Maria Lima de Azevedo

**INOVAÇÃO NAS PRÁTICAS DE LEITURA: UMA REALIDADE AINDA DISTANTE
DO AMBIENTE ESCOLAR**

Tese apresentada ao Conselho Científico do Centro da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação.

Orientadores: Professor Doutor Carlos Manuel Nogueira Fino

Professor Doutor Roberto Sidinei Alves de Macedo

FUNCHAL –2018

Aos meus filhos, por tudo que representam para mim

[...] a diferença essencial entre um livro e um amigo não é sua maior ou menor sabedoria, mas a maneira pela qual a gente se comunica com eles; a leitura, ao contrário da conversação, consistindo para cada um de nós em receber a comunicação de um outro pensamento, mas permanecendo sozinho, isto é, continuando a desfrutar do poder intelectual que se tem na solidão e que a conversação dissipa imediatamente, continuando a poder ser inspirado, a permanecer em pleno trabalho fecundo do espírito sobre si mesmo.

Marcel Proust

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus amados filhos: Ivanilton, João Vinícius e Ana Virgínia, por compreenderem os motivos das minhas ausências. Quantas vezes tive que me ausentar, ainda que o coração pedisse para não deixá-los? Mas valeu! Tenho certeza que seus corações estão repletos de alegria e orgulho.

À minha mãe, Heloína, razão da minha existência. Tudo que sou devo a você que para mim é o exemplo de amor.

Ao meu pai, João Pereira (*in memoriam*). Quantas saudades! Você sempre se orgulhou de mim. Que bom seria se estivesse aqui para compartilhar comigo esse momento de realização! Com certeza sentiria muito orgulho. Valeu por tudo que fez.

Aos meus irmãos Selma e Antonio, companheiros em todas as horas, exemplos de amizade, carinho e colaboração. Sempre que precisei, estiveram ao meu lado. Obrigada, queridos!

AGRADECIMENTOS

Para a realização desta tese de doutorado, tive importantes apoios e incentivos, sem os quais não teria realizado este sonho, por isso serei eternamente grata a todos que, de forma direta ou indiretamente, contribuíram para esta realização.

Primeiramente agradeço a DEUS, por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades referentes aos problemas de saúde, e que não foram poucos, por mim vivenciados no percurso desta tese. Portanto, Deus, sem a sua permissão, não chegaria a esse tão sonhado objetivo. Agradeço a ti acima de todas as coisas.

Ao meu querido co-orientador, Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo, pela paciência, competência e incentivo contínuos, por tudo que me ensinou no percurso dessa pesquisa.

Ao meu orientador, professor doutor Carlos Fino, exemplo de competência.

À professora Jesus Maria Sousa, pelo seu carinho especial ao lidar com os alunos.

À professora Dione Helena, pelo apoio e incentivo dispensados nos momentos que mais precisei. Obrigada, professora, que Deus te proteja sempre.

À minha amiga e professora de Ensino Médio Maria José Pereira do Nascimento por tudo que fez por mim para que eu alcançasse esse degrau, obrigada Maria José.

A todos os meus professores da Universidade da Madeira - UMaque, direta ou indiretamente, contribuíram com seus conhecimentos.

A todos os funcionários da DH2 Assessoria, que, com seus trabalhos cotidianos, tornaram possível a produção do presente trabalho.

Ao nosso diretor acadêmico, professor Cleiton Barbosa (*in memoriam*), pelo companheirismo, paciência e dedicação. Quantas saudades você deixou!

Aos grupos do PETI de Capim Grosso e Morro do Chapéu, em especial aos professores coordenadores Josenita e Pertiano, pela boa vontade, competência e colaboração.

À toda comunidade do Projeto “Baú” de Leitura de Capim Grosso e Morro do Chapéu - Bahia.

Aos colegas do curso, pelos momentos que vivenciamos durante a jornada das disciplinas.

À minha amiga Hilda Iodália pelo incentivo, pelas palavras de encorajamento. Que Deus te abençoe sempre.

A todos os meus irmãos, em especial Selma e Antonio, companheiros em todos os momentos em que precisava deles.

Aos meus filhos, que compreenderam as minhas ausências, principalmente quando me deslocava da Bahia para Recife para cumprir os seminários temáticos. A eles dedico este trabalho como prova do meu esforço, compromisso e desafio.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

ABRINQ – Fundação pelos direitos da Criança e do Adolescente

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CAT – Conhecer, Analisar e Transformar

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MOC – Movimento de Organização Comunitária

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMICRON – Indústria Austríaca de Equipamentos Eletrônicos

ONG – Organização não Governamental

PAR – Plano de Ações Articuladas

PBL – Projeto Baú de Leitura

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes — Programme for International Student Assessment

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UJA – Unidade da Jornada Ampliada

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Crianças e Adolescentes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta tese tem como objeto de pesquisa a compreensão das práticas pedagógicas de leitura do “Projeto Baú de Leitura” no contexto do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Assim, foi objetivo geral desse estudo compreender como se caracterizam e qual a relevância das práticas pedagógicas do “Projeto Baú de Leitura”, enquanto inovação pedagógica. Foram objetivos específicos: explicitar aspectos que apontem para a legitimação ou não das práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura” nas cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu - Bahia, como pedagogicamente inovadoras; conclusivamente, pautada nas compreensões da pesquisa, apontar características do Projeto “Baú de Leitura” como relevantes para subsidiar práticas pedagógicas inovadoras de leitura na escola básica. A tese apresenta uma pesquisa qualitativa, tendo como método a etnografia, por considerarmos como o mais adequado para este tipo de investigação. Diante do que observamos e compreendemos nesta investigação, concluímos que são fundantes da prática pedagógica de leitura do Projeto “Baú”: trabalhar a cultura local; contribuir para o desenvolvimento social e cultural de crianças e adolescentes; apresentar uma prática pedagógica nômade e inspirada na arte, na conscientização sobre o papel do cidadão na sociedade, na preservação da natureza e na valorização da diversidade cultural. Nestes termos, a pesquisa concluiu que o Projeto “Baú de Leitura” se configura numa fulcral inovação pedagógica. Foram referenciais teóricos e metodológicos principais desta pesquisa, as obras de Alvin Toffler, Carlos Fino, Ezequiel T. da Silva, Jean Foucambert, Georges Lapassade, Jesus Maria Sousa, Paulo Freire, Peter Woods, Regina Zilberman, Roberto Sidnei Macedo, Roger Chartier, Seymour Papert e Thomas Khun.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas; “Baú de Leitura”; Inovação pedagógica.

Abstract

This thesis is concerned with understanding pedagogical reading practices in the Reading Chest (Baú de Leitura) project in the context of PETI, the Program for the Eradication of Child Labor. The general aim of the study was to gain an understanding of how these practices are characterized and what their relevance is in terms of pedagogical innovation. The specific objectives were to identify aspects that confirm or otherwise the pedagogically innovative nature of pedagogical practices in the Reading Chest project in the towns of Capim Grosso and Morro do Chapéu, Bahia, and, based on the understanding gained in the study, to identify characteristics of the Reading Chest project that could be used to support innovative pedagogical reading practices in basic education. The research was qualitative, and ethnography was adopted as the research method as we considered this to be most appropriate for this type of investigation. In light of our observations and findings, we conclude that the following form the basis of pedagogical reading practice in the Reading Chest project: working with the local culture; contributing to the social and cultural development of children and adolescents; and developing a nomadic pedagogical practice inspired by art, an awareness of the citizen's role in society, the preservation of nature and the importance of cultural diversity. The study thus concludes that the Reading Chest project is a pivotal pedagogical innovation. The main methodological and theoretical references for this study were works by Alvin Toffler, Carlos Fino, Ezequiel T. da Silva, Jean Foucambert, Georges Lapassade, Jesus Maria Sousa, Paulo Freire, Peter Woods, Regina Zilberman, Roberto Sidnei Macedo, Roger Chartier, Seymour Papert and Thomas Khun.

Keywords: Pedagogical practices; Reading Chest; Pedagogical innovation.

Résumé

Cette thèse a comme objet de recherche la compréhension des pratiques pédagogiques de lecture du " Projet Coffre de Lecture " dans le cadre du PETI - Programme d'éradication du travail infantile. Ainsi, l'objectif général de cette étude a été de comprendre comment se caractérisent et quelle est la pertinence des pratiques pédagogiques du " Projet Coffre de Lecture " en tant qu'innovation pédagogique. Les objectifs spécifiques ont été : identifier les aspects qui pointent la légitimité ou non des pratiques pédagogiques du projet «Coffre de Lecture " dans les villes de Capim Grosso et Morro do Chapeu - Bahia, considérées pédagogiquement comme innovantes; 'établir de manière concluante dans la compréhension de la recherche en soulignant les caractéristiques du projet «Coffre de Lecture " *comme pertinentes* pour subventionner les pratiques pédagogiques innovantes de lecture à l'école primaire. Cette thèse présente une recherche qualitative, ayant comme méthode, l'ethnographie, parce que nous la considérons plus appropriée pour ce type de recherche. Selon ce que nous observons et nous comprenons de cette recherche, nous concluons que les éléments fondamentaux de la pratique pédagogique de lecture du projet de "Coffre" sont : travailler la culture locale; contribuer au développement social et culturel des enfants et des adolescents; présenter une pratique pédagogique nomade et inspirée de l'art , dans la conscientisation du rôle du citoyen dans la société, la préservation de la nature et dans la valorisation de la diversité culturelle. Dans ces termes la recherche a conclu que le projet «Coffre de lecture " est crucial pour l'innovation pédagogique. Les principales références théoriques et méthodologiques de cette recherche ont été les œuvres d'Alvin Toffler, Carlos Fino, Ezequiel T. da Silva, Jean Foucambert, Georges Lapassade, Jesus Maria Sousa, Paulo Freire, Peter Woods, Regina Zilberman, Sidnei Roberto Macedo, Roger Chartier, Seymour Papert et Thomas Khun.

Mots-clés: Pratiques pédagogiques; «Coffre de lecture "; Innovation pédagogique.

Resumen

Esta tesis tiene como objeto de investigación, poder entender las prácticas pedagógicas de lectura del “Proyecto Baúl de Lectura” en el contexto del PETI – Programa de Erradicación del Trabajo Infantil. El objetivo general del estudio, fue el de entender cómo se caracterizan y cuál es la relevancia de las prácticas pedagógicas del “Baúl de Lectura” en cuanto a la innovación pedagógica. Fueron objetivos específicos: identificar, aspectos que apuntan a la legitimación o no de prácticas pedagógicas del “Proyecto Baúl de Lectura” en las ciudades de Capim Grosso y Morro do Chapéu – Bahia, como pedagógicamente innovadoras, pautadas de manera conclusiva, en el entendimiento de la investigación apuntando a las características del “Baúl de Lectura” como relevantes para subsidiar prácticas pedagógicas innovadoras de lectura en la escuela primaria. La tesis presenta una pesquisa cualitativa, teniendo como método la etnografía por considerarla como la más adecuada para este tipo de investigación. En base a lo que observamos y entendimos de esta investigación, concluimos que son fundamento de la práctica pedagógica de la lectura del proyecto “Baul”: trabajar la cultura local; contribuir para el desarrollo social de los niños y adolescentes; presentar una práctica pedagógica nómada e inspirada en el arte, en la concientización sobre el papel del ciudadano en la sociedad, en la preservación de la naturaleza y en la valoración de la identidad cultural. En esos términos, la investigación concluye que el Proyecto “Baul de Lectura” se configura en una crucial innovación pedagógica. Las referencias principales teóricas y metodológicas, fueron las obras de Alvin Toffler, Carlos Fino, Ezequiel T da Silva, Jean Foucambert, Georges Lapassade, Jesus Maria Sousa, Paulo Freire, Peter Woods, Regina Zilberman, Roberto Sidnei Macedo, Roger Chartier, Seymour Papert e Thomas Khun.

Palabras-claves: Prácticas pedagógicas; “Baúl de Lectura”; Innovación pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 O QUE JUSTIFICA ESTA PESQUISA	05
1.2 PROBLEMÁTICA, OBJETO DA PESQUISA, E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO.....	07
1.3 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS FINAIS.....	10
CAPÍTULO I	
2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA E SUAS PERSPECTIVAS	13
2.1 PRÁTICAS DE LEITURA E A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO	24
2.2 DIMENSÃO MECANICISTA E DESCONTEXTUALIZADA DA LEITURA	35
2.3 LITERATURA INFANTOJUVENIL E LEITURA: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA	38
2.4. LITERATURA INFANTIL: ARTE LITERÁRIA OU PEDAGÓGICA?	45
CAPÍTULO II	
3. COMPREENSÃO HISTÓRICO-CONTEXTUAL DO “BAÚ DE LEITURA”	50
3.1 DESCREVENDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO “BAÚ DE LEITURA”	58
CAPÍTULO III	
4.A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	79
4.1 A PROPÓSITO DO PARADIGMA TRADICIONAL	79
4.2 EDUCAÇÃO NO PRETÉRITO FUTURO	84
4.3 CONCEITUANDO A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	94
4.4 RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA	105
4.5 INOVAÇÃO E CONHECIMENTO: DESAFIOS DO SÉCULO XXI	113
CAPÍTULO IV	
5. METODOLOGIA	129
5.1 A PESQUISA QUALITATIVA	130

5.2 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO	140
5.3 A ETNOGRAFIA	145
5.3.1 BREVE TRAÇADO HISTÓRICO DA ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO	150
5.4 A ETNOMETODOLOGIA E OS ETNOMÉTODOS	151
5.5 A PRÁTICA DO TRABALHO EM CAMPO	160
5.6 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	162
5.6.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	163
5.6.2 A ENTREVISTA ABERTA	168
5.6.3 A ANÁLISE DE DOCUMENTOS	169
5.6.4 O GRUPO FOCAL	171
5.6.5 O LOCAL DA PESQUISA	174
5.7 A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	181
5.8 DIÁRIO DE CAMPO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NAS COMUNIDADES DO PETI DE CAPIM GROSSO E MORRO DO CHAPÉU NA BAHIA.....	184

184

5.9 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS.....	198
---------------------------------	-----

CAPÍTULO V

6. O “BAÚ DE LEITURA”: COMPREENDENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES	202
6.1 A LEITURA CONTEXTUALIZADA	206
6.2 A LEITURA COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA	218
6.3 A LEITURA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	231
6.4 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA EXISTENCIAL E CULTURAL	240
7. CONCLUSÕES	256
REFERÊNCIAS	265
ANEXOS	278

1. INTRODUÇÃO

A presente tese trata de uma investigação de caráter qualitativo sobre as práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura”, no contexto do PETI, das cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu, na Bahia. O estudo ganhou relevância tendo em vista o propósito de compreender como as práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura” podem promover inovação pedagógica, estabelecendo, a princípio, uma “quebra de modelos de práticas tradicionais de leitura”, criando assim um novo paradigma que, na nossa compreensão, rompa com as “velhas” práticas enraizadas na cultura da sala de aula. Nesse novo contexto, o professor é um mediador, isto é, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno, orientando a aprendizagem, criando contextos inovadores de aprendizagem. Nesse entendimento, o aluno busca o conhecimento e tem o desejo de aprender, é investigativo e se reconhece como agente da sua aprendizagem. Então, pretendemos compreender em que proporção as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto são práticas centradas na aprendizagem do aluno, considerando-se a importância da inovação pedagógica para aprendizagem do sujeito. É importante ressaltar que a inovação pedagógica aqui referida, trata-se do estudo de práticas pedagógicas inovadoras, isto é, como afirma Fino (2014, p. 1) “o contínuo de relações entre pessoas (discentes e docentes, ou terminologia equivalente) que visam provocar/favorecer a aprendizagem”.

A temática inovação pedagógica é um tema importante para se investigar, tendo em vista que há muitas interpretações equivocadas a respeito desse tema. Como bem adverte Fino (2014), não se deve confundir *inovação pedagógica* com: *prática docente*, pois esta é a atividade que o professor já faz no seu dia a dia, ou seja, a forma como ensina; *inovação curricular*, que define, a princípio, o que deve ser ensinado a todos, independentemente das necessidades de cada sujeito; *inovação educativa* ou *inovação educacional*, não sendo conceitos muito precisos, podem ser utilizados para qualquer mudança, seja ela grande ou pequena; *inovação tecnológica*, a tecnologia pode figurar como um dispositivo com o qual se possa inventar novos contextos de aprendizagem; *inovações pedagógicas*, no plural, aplicam-se para pequenas alterações de pormenor, que não põem em causa o principal da relação tradicional entre professores e alunos. Observemos a seguir algumas colocações feitas por Fino (2014). Inovação pedagógica no contexto desta linha de pesquisa significa na concepção de Fino (2014, p. 4), “[...] o empoderamento do aprendiz e procura uma rutura com os papéis tradicionalmente atribuídos a docentes e discentes”. Para o autor, a linha de pesquisa em

inovação pedagógica do CIE-UMa - Universidade da Madeira - procura identificar, descrever e interpretar de forma crítica novos ambientes sociais de aprendizagem, formais ou informais, criados propositalmente com base no que é possível saber-se atualmente sobre os fenômenos da aprendizagem, para fortalecer esses fenômenos, e envolvendo ou não incorporação de tecnologia.

Ainda se falando de quebra de paradigma, Papert (2008) refere-se a atitude de ensino que ele denomina de tolerância exigente, deixando claro que “a proposta de quebrar com a aula e o currículo tradicionais não significa diminuir a responsabilidade do professor e deixar o aprendiz fazer o que quiser” (p.11). Nessa compreensão, ao fornecer tecnologias e ambientes colaborativos adequados para desenvolver projetos pessoais, espera-se que o aprendiz trabalhe de forma laboriosa e produza resultados significativos para si e para o grupo.

Segundo Papert, não faz muito tempo, e até hoje, em várias partes do mundo, os jovens aprendiam e aprendem habilidades que poderiam utilizar no trabalho pelo resto de suas vidas. Atualmente, nos países industrializados, a maioria das pessoas tem empregos que não existiam no período em que muitos nasceram. Nesse contexto, a habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado. Assim, isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender. “A velocidade da transformação nos locais de trabalho não é o único fator que confere crescente importância à habilidade de aprender. A escala global das consequências de ações humanas torna mais urgente entendermos o que estamos fazendo” (PAPERT, 2008, p.14). Concordamos com o autor, pois compreendemos que o mundo tem sido marcado por profundas transformações difíceis de acompanhar e até mesmo de compreender.

Assim, o processo ensino-aprendizagem, nos últimos tempos, não instituiu exclusão. Este tem sido alvo de várias alterações e sucessivos processos de mudança. Dessa forma, esse processo vem sendo conduzido pelo clima de instabilidade econômica, social e política que tem caracterizado alguns países talvez.

Mudança, na compreensão de Toffler (1994, p. 13), consiste no “processo pelo qual o futuro invade as nossas vidas, e é importante examiná-la bem de perto, não apenas a partir das grandes perspectivas históricas, mas também do ponto de vista dos seres vivos, palpitantes, que a vivenciam”.

Então, as imposições do mundo atual requerem a abertura da escola para o diálogo, a criação de ambientes inovadores que promovam a aprendizagem, superação dos estereótipos que ainda limitam essa relação. Assim, faz-se necessário rever os paradigmas atuais a respeito da atuação do professor e do aluno com as novas tecnologias, a exemplo o computador, no intuito de formar um cidadão capaz de compreender, de forma crítica, as mensagens que estes meios expõem.

É importante ressaltar que exemplificamos o computador como nova tecnologia, mas não queremos menosprezar os outros aparelhos como a televisão, vídeo, retroprojeter, rádio e tantos outros que podem facilitar a aprendizagem, se utilizados em contextos de aprendizagem.

Entendemos que no contexto do Projeto “Baú”, a inovação pedagógica é percebida em vários ambientes de aprendizagem e não dependem de computador, por exemplo. Isso está detalhado no capítulo **Compreendendo práticas pedagógicas e concepções**. Por isso, o projeto “Baú”, ao nosso ver, apresenta uma prática pedagógica inovadora, considerando que os contextos de aprendizagem são inovadores, o que tem contribuído para que os alunos que participam do projeto apresentem uma aprendizagem significativa, ou seja, são alunos que têm demonstrado uma aprendizagem diferente daquela que já estamos habituados a observar na nossa realidade de sala de aula. São alunos motivados, criativos, demonstram senso crítico diante de situações e contextos diversificados. Estão sempre saindo do âmbito de sala de aula para outros ambientes, demonstrando conhecimentos adquiridos através das práticas pedagógicas do Projeto “Baú”. Observamos, através da nossa investigação, que as práticas pedagógicas do “Baú” ensinam ao sujeito a refletir, pensar, tornando-se um ser consciente da sua aprendizagem. Compreendemos também que a prática pedagógica aplicada no âmbito do projeto, prioriza a aprendizagem e não o ensino. Num contexto geral de sala de aula na escola formal, o que acontece, por exemplo, é a priorização do ensino, conteúdos a seguir como determina o currículo. Assim, Papert (2008, p. 89) adverte que “a escola dá mais importância ao conhecimento sobre números e gramática do que ao conhecimento sobre a aprendizagem”. Nesta compreensão, prioriza-se ensinar números e gramática em relação ao pensar. Para o autor, a educação “tradicional” considera a inteligência inerente à mente humana, assim, não necessitando de ser aprendida.

Compreendemos que, na grande maioria dos ambientes de ensino/aprendizagem, o foco sempre foi e ainda continua sendo o “ensino”, tanto é que existe o termo próprio que designa “a arte de transmitir conhecimentos; técnica de ensinar”, que é a *didática*. E arte de

aprender? O termo *matéticamente* mencionado por Papert justamente para referir-se “a arte de aprender”. “A discussão sobre *matética* (a arte de aprender) lembra-nos reflexões de autores franceses sobre o professor reflexivo, todavia em uma mudança de direção, aplicando-se ao aluno” (PAPERT, 2008, p.11). Segundo o autor, na escola, especialmente no ensino fundamental, o aprendiz não se sente seguro e autônomo como um adulto nem tem o poder do professor.

É importante ressaltar que a aprendizagem, no contexto do “Baú”, inicia através das práticas da leitura e daí vão criando vários contextos de aprendizagem. Então, compreendemos que a leitura figura como mecanismo importante para mediar a aprendizagem, principalmente, quando esta se apresenta com uma prática pedagógica inovadora, que, na nossa compreensão, é a prática do projeto “Baú de Leitura”.

É pertinente mencionar também que a leitura é uma temática bastante discutida atualmente por especialistas das mais diversas áreas. Acreditamos que essa preocupação é decorrente do baixo desempenho da maioria dos sujeitos na aprendizagem da leitura, tanto que as avaliações de caráter nacional priorizam-na.

A leitura é, talvez, determinante para o êxito ou para o fracasso escolar, é uma atividade que se constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e ferramenta para o manejo das outras fases do currículo. Pela importância da leitura, há o desafio prioritário para os educadores e para as famílias alcançarem a meta de que os alunos leiam cada vez mais e melhor. A prática da leitura, além de articular os conteúdos culturais, estimula a produção textual. Conforme um levantamento realizado pela UNESCO sobre a prática da leitura, o Brasil apresenta um dos piores índices do mundo. A esse respeito, Almeida et al afirmam:

Nas avaliações internacionais, nossos alunos ficam nos últimos lugares em linguagem, matemática e ciências. Outros países considerados, como nós, possíveis potências, como a China e a Índia, parecem se posicionar para dar o seu salto de qualidade, mas nós continuamos a ser nada mais do que um gigante adormecido... Países que, ainda ontem eram subdesenvolvidos, como a Coreia do Sul e a Irlanda, hoje chegaram ao Primeiro Mundo e se tornaram capazes de melhorar a qualidade de vida de sua população (ALMEIDA et al, 2006, p. 22).

Diante desse contexto, pesquisas demonstram que ler não é uma prática comum para a maioria dos brasileiros. Por isso, durante mais de trinta anos na regência de classe como professora de Língua Portuguesa, atuando nos ensinos Fundamental e Médio das escolas das Redes Municipal e Estadual de Ensino de Capim Grosso-Bahia, sempre observamos o fracasso escolar dos alunos, especificamente nas práticas de leitura e escrita. Então, mediante experiências adquiridas e vivenciadas ao longo da profissão, fomos motivada a pesquisar as

práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura” no contexto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, por compreendermos que os sujeitos que participam do Projeto apresentam uma aprendizagem diferente da dos alunos das escolas do ensino regular. Então, para compreender como acontecem as práticas pedagógicas do “Baú” e também por considerar um objeto importante para investigação na região de Capim Grosso e Morro do Chapéu na Bahia, decidimos fazer essa pesquisa, pois entendemos que o resultado contribuirá para intervenções nos municípios e também para os campos acadêmico e científico.

1.1 O QUE JUSTIFICA ESTA PESQUISA

Compreendemos que a pesquisa é a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação, isto é, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. Nessa análise, as questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesse e circunstâncias socialmente condicionadas.

Neste contexto, esta investigação justificou-se pela inquietação de compreender como acontecem as práticas pedagógicas do projeto “Baú de leitura” e se contribuem para enriquecer os ambientes de aprendizagem, tornando as práticas pedagógicas inovadoras. É importante mencionar que a inovação aqui referida não é aquela “inovação” que estamos habituados a ver no convívio do dia a dia de sala de aula, ou seja, considerar como algo inovador qualquer coisa que apareça, qualquer mudança que aconteça com a implementação de qualquer tecnologia. Porém, a inovação pedagógica, que estamos abordando neste trabalho, é a inovação pedagógica considerada como linha de pesquisa do CIE da Universidade da Madeira – Funchal - Portugal. Aqui se trata de uma inovação pedagógica que quebra com os velhos paradigmas “tradicionais” “enraizados ao longo de décadas na relação professor - aluno. Esta é a inovação pedagógica que, segundo Fino (2014), enfatiza que está mais asseverada em decifrar e potenciar os dispositivos da matética e estudar como os docentes podem contribuir para enriquecerem esses dispositivos, criando novos contextos de aprendizagem.

Assim, observando as discussões sobre a temática inovação pedagógica durante os ciclos de seminários de acesso ao doutorado em educação, pudemos fazer uma contrastação entre o que os autores afirmam sobre o assunto inovação pedagógica e os contextos de aprendizagens do Projeto “Baú”.

É importante salientar que, mesmo antes de começar os ciclos de seminários de acesso ao doutorado, já observávamos que os participantes do Projeto apresentavam uma aprendizagem diferente daquela que estávamos habituados a ver na nossa realidade de sala de aula. E isso só foi possível confirmar após todo processo de investigação, conforme descrito no capítulo **Compreendendo práticas pedagógicas e concepções**.

Compreendemos que, na realidade dos nossos ambientes de sala de aula, há uma preocupação maior para o ensino do que com os contextos de aprendizagem, prioriza-se o que deve ser ensinado a todos sem considerar as necessidades de cada sujeito. A respeito desse assunto, Papert, na sua obra **A Máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**, sinaliza o desequilíbrio existente na nossa cultura entre o ensino e a aprendizagem. Na concepção do autor, valorizamos mais o ensino do que a aprendizagem. Ele ainda questiona que existe a palavra que significa a “arte de ensinar” que, no caso, é a “didática”, e por que não existe a que significa a arte de aprender? A respeito disso, Papert afirma:

Nas faculdades de educação, as disciplinas sobre a arte de ensinar são em geral listadas apenas como “métodos”. Todos sabem que os métodos importantes na educação são os de ensino – essas disciplinas suprem o que se acredita ser necessário para formar um professor competente. E quanto aos métodos para aprender? Que disciplinas são oferecidas aos que desejam tornar-se aprendizes competentes? (PAPERT, 2008, p.87).

Na nossa compreensão, a escola formal, em sua maioria, sinaliza para a arte de ensinar e não para a arte de aprender. Ademais, a arte de aprender é menos prestigiada até mesmo nas teorias que respaldam as artes de ensinar e aprender.

No contexto do projeto “Baú”, em se tratando do processo de ensino- aprendizagem, o foco de atenção é com relação à aprendizagem: na efetivação desse projeto, promovem-se ambientes que possibilitam ao aluno uma aprendizagem transformadora, contrária à visão reprodutora e excludente. Esta abordagem de aprendizagem crítica, transformadora, político-emancipatória, tem na figura de Freire, seu expoente mais significativo. A discussão sobre escola e sociedade, colocada em cena nos anos 30, aponta para o reconhecimento de uma batalha de interesses entre as classes menos favorecidas e as elites que, na visão de Freire, converge para a implementação de uma pedagogia da libertação, cujo final privilegia relações mais igualitárias de participação social. Suas ideias são frutos das reflexões de um intelectual que pensa a leitura e a escrita. Silva (1987) e Freire (1989) compartilham de uma concepção de educação imbricada na ideologia. A escola é o ambiente responsável pelo adentramento do sujeito em vivências que, necessariamente, viabilizam um projeto de compreensão de mundo.

Está implícita, nas ideias de Freire, a crítica à chamada educação tradicional, bancária, que transforma a leitura em um ato de decifração, desconsiderando o universo do sujeito e a sua experiência cotidiana.

Dessa forma, compreendemos que o significado mais profundo da escrita e da leitura supõe uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica, não se limitando aos instrumentos decodificadores da palavra, mas vinculando a leitura na escola, como objeto de conquista de uma prática social. E esta vinculação escola-prática social percebemos claramente nas práticas leitoras do projeto “Baú de Leitura”. A respeito disso, atentemos para o que afirma Baptista (2006):

Dimensão social - A trajetória construída até então pode provocar profundas análises e reflexões de ordem pessoal, local. Proporciona interação com a comunidade, com as famílias e também intervenção na realidade local – o que se pode identificar como momentos de transformação da realidade e prática cidadã (BAPTISTA, 2006, p. 49).

Concordamos com a autora, porque, diante das observações realizadas nas oficinas de leitura, peças de teatro, apresentações culturais e também outras informações coletadas nesta investigação, compreendemos que os sujeitos que participam do “Baú” apresentam um perfil de criticidade, mudança e de intervenção social em favor da melhoria da sua comunidade e de seu povo. Sobre a importância da leitura, Bamberger (1988, p. 12), afirma que “a leitura e os livros têm hoje um novo significado e já não basta ao sujeito completar sua educação escolar”, pois o progresso da ciência e da tecnologia se processa num ritmo de tal forma que a instrução ministrada hoje será considerada insuficiente amanhã. Nessa concepção, atentemos para Macedo (2010, p. 92) quando afirma que “Não temos dúvidas de que a formação não pode virar as costas aos processos de inovação. Não significando ondas fortuitas de uma moda, esses processos portam os desafios postos para formação pelas necessidades sociotécnicas e suas demandas”.

1.2 PROBLEMÁTICA, OBJETO DA PESQUISA, E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Segundo Lapassade (2005, p. 82), “A pesquisa etnográfica pode ser descrita como *“um encontro social”*, como, aliás, é feito na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia (destaque do autor).

Na compreensão de André e Ludke (1986), para se realizar uma pesquisa, é necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Geralmente isso se faz a partir do estudo de um problema que, ao mesmo tempo, desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção de saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Nesse contexto, trata-se de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, resultado da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente.

Evidentemente que toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Geralmente, o problema da pesquisa costuma ser apresentado na forma de uma proposição interrogativa. Um problema é um enunciado ou uma fórmula. Num contexto semântico, é uma dificuldade ainda sem solução que é necessário determinar com precisão para intentar, em seguida, seu exame, avaliação crítica e solução. Num contexto mais amplo, o problema é uma questão proposta para ser discutida e resolvida pelas regras da lógica e de outros meios de que dispõe.

Assim, compreendemos que o problema da pesquisa, seja solucionável, delimitado a uma dimensão possível de alcance e poderá ser elaborado a partir de perguntas. É importante salientar que a delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, elaborada pelo investigador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema apresenta-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de forma parcial, fragmentado e analisado de forma assistemática. Assim, a problemática da pesquisa se constitui em torno de aspectos das práticas pedagógicas do "Projeto Baú da Leitura" que apontem para a legitimação ou não da sua configuração como pedagogicamente inovadora.

Então, o problema é uma questão não resolvida e que é objeto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento. É um contexto que retrata uma situação necessária de discussão, investigação, decisão ou solução. Resumindo, problema é uma questão que a pesquisa pretende responder. Dessa forma, constituiu-se como problema dessa investigação: **Existe inovação nas práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura”?**

De modo geral, para escolha desse foco, considera-se a relevância do problema, isto é, será relevante em termos científicos quando facultar conhecimentos novos à área de estudo e, em termos práticos, a relevância refere-se às vantagens que sua solução possibilitará para a humanidade e área de conhecimento.

Evidentemente que qualquer problema apresenta aspectos que, embora não diretamente relacionados ao ponto central, constituem matéria de interesse. Dessa forma, o pesquisador deve evitar que seu problema se torne abrangente a ponto de não poder ser pesquisado. Portanto, na delimitação, ele deve explicitar com clareza o que será objeto de investigação.

É importante ressaltar que o pesquisador indique a relevância do seu estudo, considerando aspectos referentes a avanços acadêmicos ou teóricos dentro do contexto estudado ou implicações de caráter prático, bem como a possibilidade de contribuir para o aperfeiçoamento de aspectos metodológicos.

OBJETO DA PESQUISA

Comprendemos que o objeto de pesquisa é a etapa na qual o pesquisador decide e delimita o que pretende investigar. Inicialmente, é importante que realize uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, fazendo uma seleção de materiais em bibliotecas e outras fontes.

É pertinente conhecer outros estudos sobre a temática e observar as bases teóricas nas quais estão confirmadas as ideias de cada autor. Assim, é bem provável que o pesquisador conceba o potencial de outros aspectos do problema ou a possibilidade de uma nova proposta de abordagem teórico-metodológica para a questão de interesse. Dessa forma, é provável que a primeira ideia de problema tenha sido consideravelmente modificada, pois o autor tende a obter novas propostas de estudo à proporção em que aprofunda o seu conhecimento na questão. Portanto, temos como objeto de estudo dessa investigação **inovação nas práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura”**.

Segundo Khun ((2013), a maioria das pessoas não tem problema com a ideia, segundo a qual as visões de uma comunidade ou de um indivíduo podem mudar com o tempo. Para ele, se houver um deslocamento de paradigma, uma revolução de ideias, conhecimento e projetos de pesquisa, a nossa visão da espécie de mundo em que vivemos mudará. Assim,

com base nesse pensamento de mudança temos como questão norteadora de pesquisa: **Existe inovação nas práticas pedagógicas que ocorrem no Projeto “Baú de Leitura”?**

Compreendemos por questões norteadoras as indagações referentes à questão central, o enunciado do problema. São questões secundárias que mantêm relação intrínseca com o centro do problema.

É importante ressaltar que as questões norteadoras e a problemática são discutidas ao longo do trabalho e são analisadas em sua totalidade.

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Não creio que seja útil a qualquer linha de investigação ser denominada por um pensamento único, sendo isso válido também para a linha de investigação em inovação pedagógica. Mas é preciso existir um pensamento que faça sentido, mesmo que possa ser objecto de refutação. A linha de investigação em inovação pedagógica foi criada sob o pressuposto de que a escola está desajustada das necessidades do presente (FINO, 2011, p.113).

Compreendemos que os objetivos constituem o propósito de um trabalho científico, isto é, a finalidade que se deseja atingir com a elaboração da pesquisa. São os objetivos que orientam o pesquisador sobre o que deseja fazer. Por isso, a definição clara ajuda bastante na tomada de decisões quanto aos aspectos metodológicos da pesquisa. Finalmente, temos que saber o que queremos fazer, para depois resolvermos como proceder para chegar aos resultados pretendidos.

Assim, são objetivos dessa pesquisa: geral - compreender como se caracterizam e qual a relevância das práticas pedagógicas do “Projeto Baú de Leitura”, enquanto inovação pedagógica. Como objetivos específicos, temos: explicitar aspectos que apontem para a legitimação ou não das práticas pedagógicas do ‘Projeto “Baú de Leitura” nas cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu-Bahia, como pedagogicamente inovadoras; conclusivamente, pautada nas compreensões da pesquisa, apontar características do Projeto “Baú de Leitura” como relevantes para subsidiar práticas pedagógicas em leitura na escola básica.

1.3 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS FINAIS

Portanto, consideramos importante a colocação de Fino (2011):

Não creio que seja útil a qualquer linha de investigação ser denominada por um pensamento único, sendo isso válido também para a linha de investigação em inovação pedagógica. Mas é preciso existir um pensamento que faça sentido, mesmo que possa ser objecto de refutação. A linha de investigação em inovação pedagógica foi criada sob o pressuposto de que a escola está desajustada das necessidades do presente e sob a influência das seguintes convicções:

A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais;

A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que uma boa formação seja muito importante;

A inovação pedagógica não é induzida de fora, mas um processo de dentro;

A inovação pedagógica é sempre uma opção individual e local, ainda que possa ser inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos de natureza mais geral;

Dentro da escola, a inovação pedagógica envolve sempre o risco de conflito com o currículo;

A inovação pedagógica não é sinónima de inovação tecnológica. (FINO, 2011, p.113 - 114).

Concordamos com o autor, pois falar de práticas pedagógicas inovadoras significa pensar sobre a função político-social do ato ensino-aprendizagem. E enfatizando a prática pedagógica de leitura, Silva (1998) nos reporta sobre a necessidade de alunos e professores lerem, porque a leitura é componente da educação e a educação, sendo um processo, aponta a necessidade de buscas de conhecimento. “Através da docência, a escola tem por responsabilidade proporcionar condições para que os alunos conheçam ou recriem o conhecimento já existente em diferentes áreas” (SILVA, 1998, p. 1). Nessa análise, a criação e recriação do conhecimento, inerente da vida escolar, a leitura ocupa um lugar de destaque.

Formar bons leitores requer condições favoráveis para a prática de leitura e não deve se limitar apenas aos recursos materiais disponíveis, muito menos limitar às atividades monótonas, seguindo práticas pedagógicas “tradicionais” para trabalhar o texto como pretexto para explorar questões de regras gramaticais ou simplesmente fazer interpretações de questões relacionadas ao próprio texto.

A tese está estruturada em cinco capítulos assim denominados: **Capítulo I O contexto histórico da leitura e suas perspectivas** - neste, contextualizamos a leitura, conceituando-a e enfatizando a importância dela para a formação do sujeito. **Capítulo II A compreensão histórico-contextual do “Baú de Leitura”** - neste, relatamos o histórico de criação, implantação, objetivos e metodologia do Projeto “Baú de Leitura”. **Capítulo III A Inovação**

Pedagógica - este se configura como uma das partes mais importante deste trabalho por discutir a temática sobre a qual todo o texto se articula, que é inovação pedagógica num contexto de ruptura com o “tradicional”. **No Capítulo IV Procedimentos Metodológicos** - discutimos sobre a origem da pesquisa qualitativa, sobre a importância e pertinência do método etnográfico para esta investigação, o porquê da escolha do método etnográfico como também dos dispositivos de coleta e análise utilizados. **No Capítulo V O “Baú de Leitura”: compreendendo práticas pedagógicas e concepções** - fizemos um relato minucioso de todas as observações e compreensões coletadas e analisadas durante todo percurso da investigação. Por fim as **Conclusões** sobre a tese.

CAPÍTULO I

2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA LEITURA E SUAS PERSPECTIVAS

Qual a relação deste capítulo sobre o contexto histórico da leitura com a temática da investigação desta tese? Embora objeto de estudo dessa pesquisa seja inovação nas práticas pedagógicas do “Baú de Leitura”, compreendemos que tem estreita relação com o assunto, tendo em vista que as práticas pedagógicas do “Baú” são direcionadas à leitura. Eis, então, a justificativa de iniciar a tese discutindo um pouco sobre a leitura e suas perspectivas com relação a inovação pedagógica no contexto do projeto “Baú”.

Segundo Zilberman (2011), a leitura é uma habilidade humana e tem uma existência histórica, pois se associa à adoção do alfabeto como forma de comunicação e à aceitação da escola como instituição responsável pela aprendizagem. Para a autora, nem todas as sociedades humanas dispõem desses mecanismos, nem todas as épocas da história do Ocidente valorizaram-nos da mesma forma e nem as sociedades escolarizadas antigas e modernas receberam a leitura com a mesma consideração.

Porém, houve quem condenasse suas consequências. Um trecho do ensaio denominado *Sobre livros e leitura*, Arthur Schopenhauer (1851), apud Zilberman (2011), apresenta sua visão sobre o assunto.

Quando lemos, outra pessoa pensa por nós: só repetimos seu processo mental. Trata-se de um caso semelhante ao do aluno que, ao aprender a escrever, traça com a pena as linhas que o professor fez com o lápis. Portanto, o trabalho de pensar nos é, em grande parte, negado quando lemos. Daí o alívio que sentimos quando passamos da ocupação com nossos próprios pensamentos à leitura. Durante a leitura, nossa cabeça é o campo de batalha de pensamentos alheios. Quando estes, finalmente, se retiram, que resta? Daí se segue que aquele que lê muito e quase o dia inteiro, e que nos intervalos se entretém com passatempos triviais, perde paulatinamente, a capacidade de pensar por conta própria, como quem sempre anda a cavalo acaba esquecendo como se anda a pé. (...) A leitura contínua, retomada a todo instante, paralisa o espírito ainda mais que um trabalho manual contínuo, já que neste ainda é possível estar absorto nos próprios pensamentos. (...) Porque, quanto mais lemos, menos rastro deixa no espírito o que lemos; é como um quadro negro, no qual muitas coisas foram escritas umas sobre as outras (SCHOPENHAUER, apud ZILBERMAN, 2011, p. 76).

Neste contexto, segundo a autora (2011), datado o primeiro texto do século IV a. C. e o segundo, da segunda metade do século XIX, os autores não reproduzem exatamente a mentalidade vigente em seus respectivos tempos. Na época de Platão, a educação se organizava e expandia na Grécia, pois, já no século V a. C., os meninos atenienses, até os 14

anos de idade, iam para a escola e aprendiam quatro assuntos básicos: linguagem, literatura, aritmética e atletismo. Porém, foi no século IV a. C. que a afluência ao costume de ler livros, em vez de escutá-los, teve lugar.

Para Cavallo e Chartier (1999, p. 16), “[...] não há dúvida de que Roma herdou do mundo grego a estrutura física do volumen e certas práticas de leitura, pelo menos a partir da época dos cipiões, sobretudo no começo do século II a.C.”. Antes desse período, os usos da cultura escrita no mundo romano restringiam-se essencialmente à casta sacerdotal, classe social estritamente dedicada ao trabalho religioso e à prática espiritual, e à nobreza, sendo, portanto, difícil acreditar que houvesse outros livros além dos compilados pelos pontífices, os *commentari augurum*, livros de interpretação de presságios, e os *libri Sybillini*, coletânea de oráculos, juntamente com outros poucos *libri reconditi*, conservados em locais secretos. (Ibid), “[...] entre as famílias nobres, mais do que livros, o que havia eram documentos de arquivos, relatos de funções exercidas junto às que dizem respeito às magistraturas e elogios fúnebres”. A partir dos séculos III-II a.C., o uso do livro se expande e tal expansão se inscreve nas mudanças por que passa a sociedade romana. Trata-se principalmente de livros gregos, como é o caso dos livros de uso profissional. O nascimento de uma literatura latina está associado, nesse período, a esses modelos e a livros gregos.

No momento em que se foca o estudo da leitura no período escolástico, considerado como um princípio superior em que se conservavam os valores espirituais e morais de todo povo cristão, defrontamo-nos com profundas mudanças, período em que a leitura vai tornar-se um exercício escolar, depois universitário, dirigida por leis que lhe são peculiares. Portanto, a prática de leitura será exercida na escola, seguida pela universidade. Então, enquanto na Alta Idade Média a leitura centrava-se primordialmente no âmbito dos mosteiros, sendo ela uma prática coletiva ou individual, praticada por ocasião dos ofícios, durante as refeições ou no decorrer de exercícios espirituais, é no decorrer do período escolástico que se verifica uma renovação radical da concepção do ato de ler.

Constatamos, com efeito, que essa época corresponde a uma tomada de consciência do ato de ler. Daí em diante, a leitura não será mais concebida sem uma certa organização. Mesmo se o termo não é imediatamente expresso, encontramos já a noção de utilidade, de rentabilidade que vai se tornar fundamental a partir do século XIII. A partir daí, não se aborda mais um livro de modo qualquer. Existe a necessidade de se compreender o método seguido para realizar a leitura de um texto (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 83).

As mudanças das formas de ler, a partir do século XII, permitem que se distinga a leitura escolástica das que foram realizadas anteriormente. Adquirir o saber tornou-se muito

mais importante do que o campo espiritual. Para os historiadores da leitura, o século XII é uma continuidade e consolidação da escrita em palavras separadas, atividade que, no século XI tinha se tornado uma norma.

Rangel (2007), em seus estudos investigativos sobre a leitura, relata que, no século XVI, na Europa, a leitura e a escrita adotam estatuto principal na nova ordem estabelecida, alargando a prioridade deste saber para outros lugares. A atividade da escrita praticada por uma classe social específica como: clérigos, médicos e outros, capazes de produzir documentos administrativos e políticos, vai além dos limites determinados para, moderadamente, inserir-se como mecanismo fundamental de registro e transmissão de informações das operações comerciais.

Ainda que não deixando de ser factor de comunicação, a escrita era usada, por esta via, sobretudo como instrumento de controlo, auxiliar e substituto da memória e da vontade humanas. Nesse sentido, mantinha-se privilégio de grupos e elites. Os sacerdotes exerceram a escrita, criando, em certos momentos históricos, formas particulares de escrita. Em finais da Idade Média e no Período moderno, os Mosteiros, para além da sua escrita organizada, no que se refere a registros de património, administração financeira, de bens de produção e serviços, movimentação comercial, desempenharam uma função marcadamente temporal ao lado de nobres e reis. Função que gradualmente foi assumida por notários, tabeliões e contabilistas (MAGALHÃES, 2001, p. 41).

Outro ponto de vista vinculado às características da história nacional, no século XVI, aconteceu no cerne do mercantilismo. Constatada a mobilização frequente, contudo inacabada, de integrar-se completamente às normas e metas do capitalismo internacional por meio da realização da burguesia. Esse projeto, todavia, frustra-se a cada momento, o que impede a modernização da sociedade, pondo o sistema literário numa posição especial: em cada parcela do seu trajeto, ele parece retroceder, voltando aos períodos anteriores do projeto de modernização, implicando iniciativas constantemente recorrentes às ações de modernização reiniciadas e inacabadas.

Uma terceira circunstância recai sobre as delicadas descrições entre a literatura e a sociedade, descrições que não se tornam visíveis por meio de categorias, procedimentos de ordem precisamente textual, ainda que um princípio estético priorize esta dimensão. No âmbito da modernidade, a literatura não pôde se organizar em prática social disseminada e introduzida ao cotidiano, antes da descoberta da Imprensa, no século XVI, e de seu aperfeiçoamento no século XVIII, adaptando-se sua tecnologia à produção e distribuição, em nível industrial, de livros, revistas e outros. Conforme Hébrard apud Souza (2008, p.21), “Até século XVIII, prevaleceu nas escolas elementares o ensino da leitura, em especial a do catecismo fundamentado na memorização e o ensinamento das verdades religiosas”.

Segundo Colomer (2007), durante muitos séculos a literatura assumiu papel importante como eixo central do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas Greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Para a autora, ainda que a literatura tivesse representado todas essas funções, não quer dizer, entretanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada a sua capacidade e interesse. Na concepção da autora, segundo os redatores do Plano Educativo de 1825, na Espanha, as únicas leituras necessárias na escola primária eram a cartilha, o catecismo e as Fábulas de Samariego. Um século após, passou a ser obrigatória uma leitura tão discutível para os leitores infantis, como o Quixote.

Entre esses dois períodos, em meios do século XIX, começaram a ser escritos, em diferentes países, livros especialmente pensados para a etapa escolar, embora tivessem como função principal a instrução moral. Eram livros que agrupavam pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas. Alguns foram incluindo poemas e fragmentos, patrimônio da literatura nacional, de forma que se unificaram as referências entre as etapas primária e secundária.

Em alguns países, os livros de leitura coletiva adotaram a forma de novelas escolares, narrativas extensas e coesas, que às vezes estimulavam o conhecimento do passado, como no condensado *Voyage du jeune Anarchasis* em Grèce, do abade Barthèlemy, publicado originalmente em 1788 e muito utilizado nas escolas francesas da primeira metade do século XIX; outras faziam os leitores deslizar por um autêntico espaço geográfico, como em *El maravilloso viaje de Nils Holgersson* através da Suécia, de Selma Lagerloff, publicado em 1907, e outras ainda resultavam em um compêndio de unidade patriótica e de proposta de articulação social, como no caso de *Coração*, a obra de Edmundo de Amicis, publicada em 1878, na Itália recém-unificada (COLOMER, 2007, p. 16).

Ainda segundo a autora, essas novelas são lidas em capítulos nas classes finais do curso primário, como garantia de que qualquer pessoa teria lido pelo menos um livro recreativo completo em sua vida e se tornavam um vínculo de referência coletiva.

Com relação à etapa secundária, o modelo secular de ensino literário foi o aprendizado prático para criar discursos orais e escritos. Desenvolvia-se através da retórica e se baseava na leitura dos autores gregos e latinos em sua língua original. “Tratava-se de agrupar as referências culturais, estudar os recursos expressivos utilizados nessas obras e tomar as citações de autoridade ou os exemplos adequados para incluí-los na construção do próprio discurso” (COLOMER, 2007, p. 17). Nesse contexto, no século XIX, a substituição desse modelo pelo estudo da história da literatura nas línguas nacionais levou ao ensino uma linha de evolução cronológica literária mais ou menos exemplificada com textos nos quais os alunos deviam comprovar os juízos de valor e as características estudadas. Nos dois casos,

recorria-se, principalmente, à leitura intensiva de fragmentos de obras, orientada para o trabalho realizado pelo professor.

Assim, até pouco tempo, as obras consideradas escolares e as ontologias de textos e autores conhecidos foram os livros mais presentes nas aulas.

Em se tratando da perspectiva do aluno, a leitura literária não teve uma presença marcante na percepção das atividades escolares.

Para Colomer (2007), na segunda metade do século XX, as sociedades ocidentais passaram por transformações que deram espaços às sociedades pós-industriais. Essas novas sociedades redefiniram globalmente a formação que esperavam que a escola oferecesse aos cidadãos. A tarefa de redefinição acelerou ao coincidir com a decepção generalizada de sociedades que presenciavam o desaparecer das esperanças que haviam presidido o grande esforço escolar compreendido há mais de cem anos: a ideia de que a constituição de um sistema educativo obrigatório atuasse como um poderoso agente de culturalização e democratização social.

No final dos anos 60, comprovou-se o fracasso leitor das primeiras gerações e adolescentes, que haviam seguido já o vasto processo de escolaridade ampliado até a etapa secundária. A diferença entre as expectativas geradas e o resultado conseguido obrigou analisar as causas dessa distância e a reconsiderar o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola. Esse processo afetou o ensino da literatura, que havia sido um dos pilares da formação escolar, de forma que a gestação de um novo sistema educativo deixou seus objetivos de ensino desaparecidos na confusão.

Os estudos sobre a relação entre adolescentes e leitura têm dado resultados sistematicamente situados abaixo do projeto social de alfabetização. O fracasso da educação leitora da população foi considerado de tal magnitude, que a partir da década de 1960 começou-se a dar sinais de que o modelo educativo, que havia sido concebido para os setores minoritários da população, resultava inoperante e ineficaz para enfrentar uma escola de massas (COLOMER, 2007, p. 21).

No Brasil, “a circulação e leitura de obras literárias tiveram início com a ocupação do território e arrastam-se até hoje” (MAGALHÃES, 2001, p.7). Algumas circunstâncias delimitam a discussão a respeito da leitura na época do descobrimento do Brasil, inicialmente, fundamentada na sociologia da cultura, ao ensinar que somente nas sociedades burguesas um específico tipo de escritura, que circula dentro de uma prática social de leitura e de escrita, ostenta características exclusivas e assemelha-se com o que, atualmente, denomina-se de literatura.

Para Souza (2008, p. 21), “os sistemas nacionais de ensino, implantados em vários países no decorrer do século XIX, fizeram das primeiras aprendizagens o suporte da cultura escrita disseminada às camadas populares, ratificando o ensino simultâneo da trilogia leitura-escrita-cálculo”. No século XIX, a gramática ganha consistência nas práticas de ensino, enriquecendo, dessa forma, a língua materna. Priorizaram-se os exercícios de ditado, a cópia de textos, e as operações com números e resolução de problemas aritméticos transformaram-se em atividades diárias nas escolas elementares. Percebemos, então, que as práticas de leituras eram atividades “mecânicas”, desmotivadoras com o objetivo único de impor normas gramaticais e dogmas religiosos.

A centralidade atribuída pelos republicanos à educação, na transição do século XIX para o século XX, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga nos países ditos civilizados, ratificando a distinção entre educação do povo e a educação das elites e estabelecendo clivagens culturais significativas (SOUZA, 2008, p. 19).

No Brasil, no século XVIII, as escolas de primeiras letras preservavam o ensino da leitura e da escrita restritamente à decodificação da língua vernácula. Porém, só a partir da República, ler e escrever transformaram-se em meios de assimilação de uma moral laica e de aquisição de novos conhecimentos: tornaram-se a base da aprendizagem das outras disciplinas do programa extenso adotado nas instituições escolares. É importante destacar a importância desempenhada por esses saberes no exercício da cidadania e como princípios para a participação política durante o século XX.

Segundo Orlandi et al (1991, p. 7), “[...] foi em meio à década de 70 que, no Brasil, a leitura foi alçada à condição de um campo delimitado de investigação teórica e metodológica”. Antes dessa época, havia principalmente estudos e propostas de métodos renovadores de alfabetização, pesquisas referentes aos hábitos e preferências de leitor e debates de questões pertinentes ao ensino da literatura. Porém, o desenvolvimento das ciências da linguagem nas últimas décadas imprimiu nova posição à leitura.

Para Zilberman (1991), a reivindicação por uma política educacional, no percurso da história brasileira, pertenceu aos republicanos. Isto significa que foi formulada tão-somente quando o século XIX já estava avançado e o Brasil já contava cinquenta anos de independência.

Um plano de educação para o povo residente no Brasil não constou do trabalho da administração portuguesa, no período do Brasil-colônia. Isso foi deixado ao encargo dos grupos religiosos que se deslocaram para cá. Os padres jesuítas, que se constituíram na ordem

religiosa mais forte e mais comprometida com a educação dentre as que participaram da colonização da América, preocuparam-se principalmente em catequizar os índios; e nas suas escolas, como nas demais administradas por outras ordens, predominou, como já era de se esperar, uma orientação religiosa e cristã. É importante lembrar que, fora disso, inexistiram outras oportunidades de escolarização no território colonial, de forma que ao candidato a uma formação mais completa e credenciada pelo estado restava somente a alternativa de viajar à Europa, viagem bastante cara, privilégio apenas de uma minoria.

Segundo o Manual do Projeto “Baú de Leitura” (2006), da mesma forma que a educação, a leitura no Brasil também sofreu a influência do processo de colonização. Eram dos jesuítas os primeiros livros que chegaram ao Brasil, trazendo missão de paz para domesticar os índios, tirando-lhes a identidade. E mesmo a esses livros, a população em geral, tinha pouco acesso. As leituras da vida, da cultura, dos valores dos índios e depois dos negros, eram suprimidas, sendo imposta a leitura dos europeus.

Portugal influenciou aqui pela negação da cultura em livros, uma vez que, com exceção do século XIX, a partir da mudança da Corte para o Brasil, nunca houve real decisão política de tráfego de livros. Mas é o século XVIII que também proíbe a Antonio Isidoro da Fonseca de aqui se instalar com sua editora e sua experiência de impressor (ARAÚJO, 1999, p. 19).

Portanto, talvez herdamos essa cultura, que permanece com sua influência ainda nos dias atuais. Segundo o autor, o acesso ao livro, à leitura escrita foi um privilégio de poucos, pois, conforme defende, o livro era símbolo de riqueza e hierarquia social, sendo objeto inacessível aos pobres.

Apesar de na época existirem outras leituras como as dos índios, como danças, mitos, crenças, arte, músicas, rituais religiosos e outros, o acesso ao texto escrito foi restrito. Após o índio, tivemos a cultura do negro, que deixou um rico patrimônio para o Brasil. Esse grupo tentou resistir às proibições de se expressar em suas variadas dimensões. Essa rica leitura, oral e escrita, foi abafada pelos portugueses, tendo em vista que fora escrita pelos negros, segundo alguns historiadores. Na verdade, os negros que aqui chegaram foram proibidos de fazer suas leituras de mundo, expressarem sua religiosidade, seus mitos e seus valores.

A monarquia, que sucedeu à Independência, não modificou muito o panorama, embora contasse com os planos da primeira Assembleia Constituinte, uma alfabetização, promovida pela escola pública para grande parte da população. Com o fim da Assembleia, porém, os planos pedagógicos foram arquivados.

Em decorrência disso, a educação pouco avançou: ela foi posta aos cuidados dos governos provinciais, de modo geral bastante carentes de recursos financeiros para serem aplicados à educação. Portanto, a taxa de analfabetismo esteve sempre próxima dos 70% até final do século XIX.

Com a implantação da República em 1889, é esperada a redenção dos problemas educacionais e culturais existentes no Brasil. Mantém-se o modelo tradicional de ensino, elitista, acessível a poucos, bacharelesco e dirigidos aos representantes do poder rural, que almejavam cargos políticos na administração pública. Por outro lado, a negligência do governo tem sua contrapartida nas campanhas em favor da alfabetização, lideradas por escritores e intelectuais como Olavo Bilac, Coelho Neto, Monteiro Lobato. Os homens das letras lutavam pela consolidação de um público, para que sua obra circulasse e fosse consumida, assegurando-lhes, assim, o sustento e a profissionalização.

A ideia de que os escritores não escreveram apenas desinteressadamente, porém se envolveram com a formação e solidificação do público, marca a cultura brasileira, principalmente a urbana, nos anos da República Velha, pelo menos até os anos 20. Ela transparece não somente na atividade intelectual, que participa das campanhas, publica crônicas na imprensa, apresenta conferências em todo canto do país. Isso pode ser verificado no tipo de literatura editada na época como:

- a ficção, que Lúcia Miguel-Pereira, baseando-se na expressão utilizada pelo escritor Afrânio Peixoto, em sua história da literatura brasileira, designa como sorriso da sociedade, caracterizada por textos de conteúdo morno e sentimental, com objetivo de agradar e seduzir o leitor do que a questioná-lo ideologicamente;

- a prosa regionalista, que, sendo de denúncia, dirige, muitas vezes desde uma visão urbana, seus ataques ao arcaísmo da vida rural que impedia o país de progredir e alcançar a condição de civilidade a qual todos almejavam;

- a literatura infantil, que começa a ser publicada regularmente no final do século XIX, após o sucesso comercial das adaptações de Figueiredo Pimentel, editadas pela Livraria Quaresma, e que seduz os escritores da moda no início do século XX, tais como: Coelho Neto, Olavo Bilac, Júlia Lopes de Almeida.

Segundo Dinorah (1996), A literatura infantil no Brasil teve início no fim do século XIX. Até então, prevaleceu a literatura oral, em que misticismo, e folclore se somavam a

elementos indígenas, europeus e africanos. Surgiram daí as famosas contadoras de histórias, lembradas em fascinantes páginas de escritores famosos, que enriqueceram a fantasia do Brasil.

Carlos Jansen e Alberto Figueiredo Pimentel foram os primeiros brasileiros a se preocuparem com a literatura infantil no país, fazendo traduções das mais importantes obras consideradas, hoje, como clássicas. Com Thales de Andrade é que realmente teve início a literatura infantil nacional, em 1917. Em 1921, Monteiro Lobato estreia com *Narizinho Arrebitado*, apresentando ao mundo Emília, a mais moderna e encantadora fada humanizada.

Com a inauguração da República, buscaram-se soluções para o impasse educacional brasileiro e, depois, acaba a força econômica e política dos grupos tradicionais, a história subsequente da sociedade nacional apresenta a persistência do mesmo conflito. Por um lado, os esforços contínuos visando a sustentação de uma estrutura conservadora e elitista para o ensino, raramente criando oportunidades iguais para os diferentes setores da sociedade brasileira; por outro lado, a necessidade inigualável de transformação, por vários motivos: a pressão incessante dos grupos menos favorecidos; a necessidade de formação de mão de obra habilitada para o país que estava se industrializando.

Portanto, ainda que não se dê na proporção e na medida desejadas, a escola vai se democratizando: a década de 30 assiste à expansão do ensino médio e profissionalizante; a década de 70 presencia a difusão dos estudos superiores, ainda que a expansão mais substancial aconteça por conta da rede privada, paradoxalmente destinada à população de baixa renda.

Este mesmo conflito se revela na literatura, sugerindo que os problemas referentes à leitura transitem livremente do setor responsável pela formação de leitores - a escola - para aquele responsável pela produção de materiais para serem lidos. Nesse contexto, a literatura brasileira do início do século XIX, se comprometeu com a produção de obras que respondessem às exigências mais imediatas do público, sua história posterior caracteriza-se pela oscilação entre a adoção de uma estética experimental, deflagradora de uma arte de vanguarda e a aceitação dos ditames dos leitores, gerando uma literatura popular.

Esta oscilação, por sua vez, tem seus clímaxes históricos: a opção por uma literatura de vanguarda tem coincidido, desde a explosão modernista, com as fases de progresso econômico do Brasil. Assim, na década de 20, quando o país a euforia generalizada do pós-guerra (os “anos loucos”) e o apogeu do café, impõe-se o experimentalismo futurista e o expressionismo do Modernismo. E, na década de 50, quando o Plano de metas de Juscelino Kubitschek promete resumir 50 anos de progresso em cinco anos de administração, ascende o movimento concretista e suas

várias ramificações e\ou dissidências (ZILBERMAN, 1991, p. 42, destaque da autora).

Dessa forma, em virtude das deficiências da escola em aumentar o número de leitores na mesma proporção em que cresce a população, mais uma vez é a literatura que se dispõe a participar da resolução dos problemas referentes à leitura. O surgimento de uma literatura popular nos grandes centros urbanos resulta, pois, não apenas de novas condições sociais, mas também da persistência de questões antigas.

Segundo Zilberman (1991), tem-se procurado mostrar como a leitura, não somente enquanto habilidade individual de decodificação de textos que transmitem por escrito, mas como um processo amplo, motivado pela sociedade que apresenta um componente democrático que lhe é inerente, embora sua difusão, inicialmente, tenha surgido de interesses econômicos e ideológicos da burguesia. Este componente democrático não é sempre idêntico e imutável, tornando-se efetivo somente quando a leitura vem associada a um projeto de popularização.

Tornar concreto este projeto, requer alguns fatores: de um lado, uma política educacional, de outro, uma política cultural. De uma forma ou de outra, trata-se de uma decisão política.

Uma política educacional que garanta a disseminação da leitura em todos os seguimentos da sociedade, depende em primeiro plano, da existência de uma escola popular, aberta de forma indiscriminadamente, a toda população; eficiente, independentemente da camada social e da região onde se situe; estruturada de forma democrática e pública, tanto no plano de sua organização, sendo, pois, autônoma e igualitária no que se refere às relações internas entre os sujeitos que dela participam.

Para Zilberman (1991), os fatores históricos que atuaram na formação da sociedade brasileira explicam a cultura nacional que circulou com primazia entre as classes dominantes e foi dominada pela influência metropolitana. Os portugueses, interessados que a colônia americana fosse apenas produtora e exportadora de matérias-primas, destinadas ao mercado ultramarino, fixaram aqui uma população responsável pelo cultivo, coleta e comercialização de artigos tropicais. Por isso, não era preciso implantar um sistema educacional; essa tarefa ficou sob a incumbência das Companhias Religiosas, principalmente, a de Jesus, cujas escolas possuíam bons acervos bibliográficos.

A classe dominante, branca e de origem portuguesa, exportava matérias primas e importava os estilos em moda na Europa. Então, o caráter dependente da cultura não se deveu, restritamente a esse fato, e sim a ausência de difusão do saber, metropolitano ou não. O rompimento com os canais culturais foi feito de várias formas, desde a limitação à importação de livros, a ausência de livrarias como também a proibição de qualquer tipo de imprensa, a adoção de uma metodologia de leitura ineficiente e retrógrada.

Até mesmo a população branca tinha dificuldades de aprender a ler. Os escravos, por sua vez, eram mantidos no estágio de total ignorância. Ainda que alguém desejasse ler ou escrever, não dispunha de livros, nem de público leitor. Como fortalecer uma cultura, se os elementos nativos estavam sendo gradativamente aniquilados, negros subjugados e valorização apenas dos europeus?

Importante ressaltar que foram os partidários republicanos os primeiros a se preocupar com o analfabetismo, que atingia mais de 70% da população brasileira. Os intelectuais reivindicavam, de certa forma, a solidificação de seu público e a profissionalização e reconhecimento de seu trabalho. Porém, a iniciativa não obteve apoio oficial, já que o novo regime, apesar de já ter ensaiado a implantação de um órgão responsável pela educação, o Ministério da Instrução Pública, abdicou de novos ideais pedagógicos. As editoras continuaram com a falta de livros impressos em Portugal ou na França, as livrarias a escassear, com tudo isso, a escola não se expandiu, a não ser as privadas, que foram consideradas na época como um grande negócio, tendo em vista que o seu objetivo maior era o de ganhar dinheiro e não o de ensinar.

Daí em diante, a difusão do livro e da leitura ficou sob a responsabilidade da escola que passou por altos e baixos.

A revolução de 30 ampliou-se a rede pública e impuseram-se de modo mais organizado os diferentes graus de ensino; porém a rede particular também cresceu e, com o tempo, passou a significar concretamente uma educação de melhor qualidade. Para tanto, contribuíram igualmente as reformas de ensino que, a pretexto de aumentar o número de anos de frequência obrigatória à escola, diluíram os conteúdos e comprimiram as áreas de conhecimento, substituindo-os pelos horários destinados às disciplinas profissionalizantes e condenando a escola pública de primeiro grau a, por muito tempo, fornecer mão-de-obra precariamente qualificada para o mercado de trabalho (ZILBERMAN, 1991, p.49).

A história da leitura no Brasil reúne o percurso dos estabelecimentos responsáveis de patrociná-la. A principal delas é a literatura, até então não invocada, mas que possui seu lugar numa história da leitura. Essa não apenas presume a existência das obras escritas, como

também de um conceito de literatura. Discute o conceito que discerne, de um lado, a produção de textos impressos em geral, e, de outro, as Belas Letras.

Segundo Zilberman (1991), no final da década de 70, foi diagnosticada, de forma intuitiva, uma crise de leitura, caracterizada pela constatação de que jovens, principalmente estudantes, não praticavam o ato de ler com uma frequência. A partir dessa constatação, o tema assumiu importância crescente, passando a ser questionado em encontros científicos, debates e outros, com o objetivo de reverter o quadro.

Para a autora, esta foi mais uma crise que se adicionou a outras já existentes no universo brasileiro. A característica marcante dessa crise é que foi denunciada num período de grande expansão e mudança do contexto cultural do Brasil. Com o crescimento urbano decorrente do processo de industrialização acelerada, surge um público que, apesar de atraído pelos meios de comunicação de massa, vem a consistir num número representativo de consumidores de literatura.

Esta foi ainda beneficiária da reforma de ensino instituída no início da década de 70, que propiciou um espaço maior para o emprego do texto literário em sala de aula; e que, aumentando de cinco para oito anos a faixa de escolaridade obrigatória, passou a fornecer um número considerável de leitores para as obras postas em circulação no mercado (ZILBERMAN, 1991, p. 15).

Então, há um crescimento do público adulto e mirim motivado pelo mesmo motivo, a expansão da quantidade de ofertas, fazendo a literatura experimentar um período, ainda não esgotado, de entusiasmo. Os traços mais evidentes do fenômeno são observados na literatura infantil, gênero que tem motivado grandes investimentos por parte da indústria de livros por meio de lançamento de coleções originais para crianças e jovens, promoção de novos escritores e reedição de textos clássicos.

2.1 PRÁTICAS DE LEITURA E A IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Segundo Batista e Galvão (1999), a leitura não constitui uma disciplina científica autônoma, mas apenas um objeto de estudo diferentemente construído e parcelado por um conjunto de disciplinas. Atividade que se ensina e se aprende, esta tem sido, de forma tradicional, um objeto de interesse da pedagogia e da psicologia, disciplinas voltadas para o ensino e o aprendizado. Mesmo que ambas tenham compartilhado interesse com outras

disciplinas como a fisiologia e a sociologia, a atenção à leitura cresceu nas últimas décadas, para um conjunto de diferentes áreas de conhecimento.

A emergência de novas tecnologias de comunicação (que desfazem a neutralidade da leitura e da escrita, tornando-a um objeto de problematização), do fenômeno do iletrismo nos países de primeiro mundo (que tornando mais complexa a representação do alfabetismo e das funções e usos da escrita nessas sociedades, desfaz seus vínculos imediatos com a escola) e da necessidade de políticas para enfrentá-lo impulsiona essas diferentes áreas de conhecimento, no seu conjunto, para a investigação sobre a leitura, amplifica seus resultados e constitui um grande fórum de debates que favorece sua produção, circulação e inter-relacionamento. No interior desse quadro mais geral, um conjunto variado de fatores conduz diferentes áreas de conhecimento a se voltar para o estudo da leitura (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 11-12).

Na concepção dos autores, o desenvolvimento da informática e a necessidade de criação de máquinas inteligentes tornaram a prática da leitura e o processo de compreensão nela implicado um objeto de interesse dos estudos de inteligência artificial e das ciências da cognição. Portanto, a necessidade de compreensão do impacto da invenção e da difusão da escrita e, depois, da imprensa e dos suportes eletrônicos converteu a escrita, o impresso, esses novos meios eletrônicos e as práticas de leitura em instrumentos para a exploração, por historiadores, estudiosos de outras áreas, processos sociais, culturais, políticos, econômicos e cognitivos associados ao surgimento e ao uso dessas tecnologias de comunicação e conservação do conhecimento.

O pressuposto de que a realidade social é também, em grande parte, construída pelos significados e pelas representações daqueles que a habitam conduziu um conjunto de disciplinas das ciências sociais, psicologia social, sociologia, história, estudos culturais e antropologia, a ver na leitura um interessante mecanismo para entender como diferentes grupos sociais representam diferentemente o mundo, compartilham significados e lutam para construir o sentido da realidade que mais lhe interessa. Assim, diferentes disciplinas literárias que, durante as décadas de 60 e 70, estiveram voltadas para a obra literária, passaram a entender a leitura como uma das dimensões constitutivas dessa obra e, por isso, como objeto de importância central no entendimento da natureza do texto literário e do surgimento de novos estilos e sensibilidades.

Nesse contexto de diferentes interesses pela leitura e das diferentes concepções com base nos quais ela é estudada, a expressão “práticas de leituras” tende a marcar, mesmo que de forma difusa, os atuais contornos do interesse das ciências sociais a respeito do ato de ler.

Para Batista e Galvão (1999), a tradição de estudos sociais a respeito da leitura tende a estar baseada em expectativas bem determinadas. Estudos do gênero seriam um instrumento

para o desenvolvimento de políticas culturais e educacionais e teriam por objetivo avaliar a distância, maior ou menor, que afastaria ou aproximaria uma determinada população da cultura associada ao impresso. Em outras palavras, elas buscariam detectar as lacunas, os avanços e as regressões da difusão da prática de leitura num determinado espaço social e apreender a natureza do impresso que nesse campo circula para, dessa forma, determinar os níveis culturais e educacionais da população considerada e possibilitar o estabelecimento de políticas adequadas para sua ampliação.

Provavelmente, essas expectativas encontram fundamento num conjunto de crenças compartilhadas em relação à leitura. Uma delas é a de que o ato de ler seria um fenômeno invariável e sempre igual a si mesmo. Investigar as leituras de um determinado grupo se identificaria, portanto, a estudar não a leitura mesma, que, não permitindo mudança, constituiria um mesmo conjunto de competências compartilhadas, em maior ou menor grau, pelos sujeitos alfabetizados. É importante salientar que, uma vez que a leitura constituiria um conjunto de processos uniformes e invariáveis ao longo do tempo e dos espaços sociais, a única função que se poderia atribuir a investigações sobre as leituras de um determinado grupo se resumiria à apreensão da frequência e da intensidade com que nesse grupo a leitura aconteceria, como também dos fatores que contribuiriam para a maior ou menor ocorrência.

Outra crença que parece fundamentar as expectativas em relação a estudos sociais sobre o tema é aquela que identifica a leitura à de um corpus de textos dignos de serem lidos e a um conjunto de usos da leitura dignos de serem feitos, isto é, as características e as funções da modalidade de leitura valorizada pela tradição cultural: leitura de livros, predominantemente de narrativas literárias, feitas tendo em vista o aprendizado e a formação cultural, e desvinculada de funções utilitárias. Assim compreendendo a leitura, a relevância de estudos sobre o tema tende a coincidir com a verificação da presença ou da ausência, em determinados grupos, dessa modalidade de leitura prestigiada e, por extensão, na determinação do nível cultural e educacional desses grupos, implicada na verificação da adequação dos textos lidos (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 16).

Nessa análise, compreendemos que a frequência e a intensidade das práticas de leitura não seriam indicadores suficientes, tendo em vista que uma determinada população poderia ler muito e com frequência regular uma produção editorial de péssima qualidade, destinada antes a um lazer inconsequente e a uma vendagem de sucesso do que à transmissão da cultura e do conhecimento. Então esses indicadores precisariam ser complementados por dados referentes à natureza dessas leituras. Dessa forma, importaria aos estudos sociais sobre a leitura não apenas esquadriñar a difusão do ato de ler, mas analisar a qualidade de textos que são lidos por uma determinada população.

A leitura é o fenômeno que respalda o ensino da literatura e, ao mesmo tempo, o ultrapassa, pois engloba outras atividades pedagógicas. A literatura, enquanto evento cultural e social, depende da forma como a leitura é vista pelos professores. Por isso, entendemos que é preciso compreender o conceito de leitura, com a finalidade de circunscrever a forma como se efetiva o ensino de literatura na escola brasileira.

Podemos considerar a leitura como uma prática social que possibilita ao sujeito entender a sua razão de ser no universo, descobrindo mais conhecimentos sobre o mundo que o cerca. Para Foucambert (1989, p. 5), “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. Neste sentido, a prática de leitura deve ser considerada como crítica e tem que envolver constatação, reflexão e transformação de significados, partindo do confronto de ideias que o leitor faz com o texto. Silva (1996, p. 42), afirma que “Leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano”. A leitura é uma das maneiras do sujeito situar-se com o mundo e dinamizá-lo.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante (...) Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 1995, p. 29-30).

A ideia de uma educação transformadora, oposta à visão excludente e reprodutora, imanente, talvez, à educação praticada no Brasil, tem na figura de Freire, seu expoente mais significativo. Na proporção em que a leitura possui um ato dinâmico e dialógico, ativa os conhecimentos prévios do sujeito, construídos na interação social e instaura um princípio de produção de sentidos que vão mais além da leitura do texto, antes vinculada a uma prática de leitura imbuída de artificialismo e pretextos. A leitura é, sem dúvida, a maneira de entender o significado da linguagem escrita. Para aqueles que sabem apreciar, esta representa uma experiência agradável que transparece universos de conhecimentos, possibilitando sabedoria. Na sociedade atual, a procura pelo conhecimento tem sido algo contínuo pelo indivíduo. Este pode ser adquirido através da leitura por ela exercer uma função importante para o desenvolvimento do ser humano. Contribui para o enriquecimento pessoal, tendo em vista compreender a sociedade e, simultaneamente, o crescimento econômico e social de uma nação, além de possibilitar a formação de um povo crítico, consciente dos seus direitos e

deveres, tendo assim uma melhor visão de mundo. Nessa compreensão, atentamos para o que Toffler afirma:

Ao mudar nosso relacionamento com os recursos que nos cercam, ao expandir violentamente o âmbito das mudanças e, mais crucialmente, ao acelerar seu ritmo, rompemos irrevogavelmente com o passado. Cortamos os nossos laços com as velhas maneiras de pensar, de sentir, de se adaptar. Preparamos o cenário para uma sociedade completamente nova e agora nos precipitando em direção a ela (TOFFLER, 1994, p.28).

Como vemos, o ato de ler nos faz perceber o que antes não percebíamos. O ato de ler leva a mundos antes inimagináveis. Como afirma Toffler (1994), engajar-se com a emergente sociedade superindustrial significa engajar-se com o mundo que se movimenta mais rápido do que nunca.

Para Rangel (2007), o ato de ler, assim como o de escrever, são atos da comunicação verbal característicos da relação cooperativa entre emissor e receptor, pela transmissão de intenções e conteúdos. Segundo a autora, o conjunto de habilidades acionadas pelo leitor favorece a percepção da estrutura textual, a intenção do autor, a capacidade de parafrasear, enfim, procura explicitar os processos de compreensão desencadeados no ato da leitura. Assim, a realização do ato de ler está vinculada ao reconhecimento das marcas deixadas pelo autor. A leitura exige, de quem lê, um exercício de preenchimento das lacunas deixadas pelo autor.

Sendo a leitura um encontro precioso com pessoas, ideias e experiências, deseja-se que tanto os educandos, quanto seus educadores e pais se sintam mais felizes por estar descobrindo, através da leitura de histórias agradáveis e leitura de mundo, valores na sua comunidade, até então desconhecidos; reconheçam e assumam aí, o seu papel cidadão com sensibilidade, interesse, criatividade e competência. O bom leitor é um eterno insatisfeito, pois cada leitura lhe traz encantamento e sentido novo à vida e àquela atividade. Vai-se construindo mais uma página na história da humanidade (MANUAL DO BAÚ DE LEITURA, 2006, 35).

Para Bamberger (1988), há muito tempo se considera a capacidade de ler essencial para a realização pessoal e, hoje em dia, é cada vez mais aceita a premissa de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela palavra impressa. A leitura sem dúvida ocupa um espaço importante não só no contexto da língua portuguesa, como também no de todas as disciplinas do currículo. Configura-se como um instrumento que permite ao ser humano a participação na vida em sociedade, fazendo-o compreender o presente e o passado em relação à possibilidade de transformação nos diversos segmentos sociais. Esta prática é importante para o sujeito, visto que possibilita a ele a inserção no contexto social.

A leitura tem sido um assunto presente na vida de todo ser humano, desde os tempos mais remotos. A sua importância como ferramenta para obtenção de conhecimentos é visível em qualquer nível de escolaridade nas sociedades consideradas letradas. Porém, diante das transformações advindas da sociedade moderna, a leitura não está limitada apenas aos livros, documentos tradicionais, mas conectada aos hipertextos, através dos microcomputadores, os quais possibilitam a flexibilidade na coleta de informações, tanto a nível nacional quanto internacional, ampliando também a acessibilidade de novos conhecimentos.

A leitura é a única atividade que constitui, ao mesmo tempo, disciplina de ensino e instrumento para o manejo das outras fases do currículo. Primeiramente, uma das maiores metas na educação básica era “aprender a ler”; agora a ênfase está em “ler para aprender”. Isso não significa que o primeiro lema não tenha espaço na escola atual: nas séries fundamentais, a aprendizagem do código dentro de contextos significativos para a criança é de grande importância; mas, posteriormente, a leitura é utilizada como instrumento para aquisição dos outros setores do programa de estudo (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p.13).

A eficiência na leitura se relaciona de maneira íntima com o sucesso escolar. Isso significa que o leitor com habilidade leitora possui um mecanismo precioso para adentrar no vasto mundo do conhecimento. Ao contrário, o leitor deficiente lê tão lentamente que não tem condições de processar diretamente o significado do contexto.

A leitura é um processo importante para compreender o significado da linguagem escrita. Constitui uma experiência prazerosa que ilumina mundos de conhecimentos, proporcionando sabedoria, permitindo conectar-se com outros personagens. A leitura é também a realização acadêmica mais importante na vida dos estudantes. Possivelmente, nenhuma área da educação foi foco de tanto debate como o processo de ensino e aprendizagem da leitura; como também nenhuma outra área serviu para motivar tanto trabalho criativo por parte dos professores como a prática da leitura. Para Aguiar e Bordini (1987, p.16), “A leitura pressupõe a participação ativa do leitor na constituição dos sentidos linguísticos”. Ler, portanto, é interpretar uma percepção através de influências de um determinado contexto. Esse ato conduz o indivíduo a uma compreensão individual da realidade. A leitura tem um papel relevante, visto que, sem atribuir significados aos fenômenos do universo e às diversas linguagens que o exprimem, os seres humanos não teriam a capacidade de se situarem no contexto social.

É pertinente salientar que a leitura é importante no processo de escolarização dos sujeitos. Em síntese, o ato de ler caracteriza-se como um instrumento que possibilita a participação do indivíduo na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado, mediando a transformação sociocultural do futuro. A prática de ler focada nessa

ótica certamente fará do aluno um leitor motivado, interessado em participar das atividades de leitura. Porém, quando se tem uma prática “mecânica” em que os textos são tomados como fins em si mesmos, em função da mistificação daquilo que está escrito, produz consequência danosa para a formação do leitor e ainda estraçalha a própria natureza do ato de ler. Para Solé (1998, p. 91), “As situações de leitura mais motivadoras são também as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir prazer de ler, quando ela se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela”. Portanto, motivar o aluno para ler não quer dizer apenas que o professor fale: “Vamos ler!” Mas sim que o próprio aluno diga ou pense. Como bem diz Freire (1995, p. 29), “Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... Ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão”. A leitura “mecânica” conduz o aluno a odiar o ato de ler.

A constatação, mediante pesquisas realizadas, do fracasso escolar ocorrido em nossas escolas em relação a um dos principais objetivos do ensino de língua materna – o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos – desencadeou, principalmente a partir da década de oitenta – inúmeros trabalhos contendo discussões e propostas com intenção de promover melhorias no contexto do ensino da língua materna. Sem dúvidas, dos anos oitenta para o momento atual, o avanço foi grande, mas, observa-se ainda que faltam maiores elucidacões sobre as concepções de linguagem e língua a fim de que se concretize com eficácia toda a teorização já existente. Aliás, no campo da prática, os resultados são ainda bem fragmentados.

Neste sentido, do viés pedagógico da leitura na escola, verificamos que esta preocupação é decorrente da relevância da leitura para o desenvolvimento do sujeito e do cidadão. Para Foucambert (1994, p. 28), “A leitura permanece no centro das preocupações tanto da escola e dos pais quanto da formação de adultos e da política cultural”. A aprendizagem da leitura e da escrita representa uma das funções fundamentais propostas à educação. É na perspectiva de melhoria da qualidade da educação no Brasil que órgãos oficiais nas esferas Federal, Estadual e Municipal elaboram documentos com metas para reverter o quadro da educação no país. Exemplos disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais, que objetivam solucionar os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem; a Emenda Constitucional número 14, de 12 setembro de 1996, que deu prioridade ao ensino fundamental, disciplinando a participação de Estados e Municípios no tocante ao financiamento desse nível de ensino; a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que consolida e amplia o dever do poder público

para com a educação em geral e em especial, para com o ensino fundamental; o PAR, Plano de Ações Articuladas. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica. O Plano contempla 28 metas a serem cumpridas até 2022. Dentro dessas metas, a leitura tem destaque, visto que é através dela que se obtêm resultados concretos, que alfabetiza crianças e adultos.

São perceptíveis os vários movimentos em favor da disseminação da leitura para a formação de um público leitor. No Ensino Fundamental, o centro de discussão, no que diz respeito ao fracasso escolar, “[...] tem sido a questão da leitura e da escrita”. (PCN, 2001, p. 19). De acordo com os PCN, os índices de repetência no Brasil, nas séries iniciais, estão relacionados à dificuldade que a instituição escolar tem de ensinar a ler e a escrever.

O Ministério da Educação e do Desporto, ao apoiar a publicação no Brasil do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título Educação – Um tesouro a descobrir, tem a convicção de que se trata de contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países” (DELORS, 2003, p.9).

Se o ato de ler não significasse algo importante para o desenvolvimento do sujeito, com certeza não haveria tanta mobilização de vários órgãos em favor de uma prática pedagógica que foque a leitura como instrumento principal.

Existe mobilização, tanto em nível governamental quanto não-governamental. Muitas políticas educacionais no Brasil estão centradas nas discussões, visando a formação de um cidadão leitor crítico, reflexivo e com capacidade de atuar na sociedade vigente, respeitando e considerando os valores éticos, morais e sociais. Por isso é que se dão os movimentos a favor de um país de leitores, como, por exemplo, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título Educação – Um tesouro a descobrir, as campanhas promovidas pelo Governo Federal como as Olimpíadas de Língua Portuguesa e muitos outros dispositivos para avaliar ou medir a proficiência dos sujeitos no contexto da aprendizagem.

Nesse contexto Fino (2014) faz uma consideração interessante. Para ele, apesar de a inovação pedagógica não ser procurada, nos testes PISA, conforme uma lógica simplista de melhoria de rendimento, pesquisas têm revelado que o nível de proficiência leitora dos estudantes no Brasil está abaixo do esperado.

Assim, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), baseado nos resultados da avaliação de 2015, divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), comprovou que o Brasil está estacionado há dez anos entre os países com pior desempenho. O PISA mediu o conhecimento dos estudantes de 72 países em leitura, ciências e matemática. Nas três áreas, a média dos estudantes brasileiros ficou abaixo da obtida pelos demais países. (<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42741>. Acesso em 15 de janeiro de 2017).

É importante mencionar que os instrumentos do Pisa (testes e questionários) possibilitaram três principais tipos de resultados: um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, como tais habilidades são relacionadas a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais, além das tendências que acompanham o desempenho dos estudantes e monitoram os sistemas educacionais ao longo do tempo.

No contexto internacional, o resultado do Brasil para a avaliação de português no Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, tem nota, em 2009, equivalente ao nível 2 de proficiência em leitura. O nível 2 é considerado como básico ou moderado pelo exame, colocando o país em 54º lugar entre 65 países. Os resultados do PISA em 2012 também não são diferentes, pois, segundo o Programa Internacional de Avaliação, o Brasil situa-se próximo a seus vizinhos de continente. E na comparação com a área de matemática, registra um percentual significativamente mais baixo de estudantes com proficiência em leitura abaixo do Nível 2. Segundo Pereira e Weinberg (2008, p.74), “Em comparações internacionais, os melhores alunos brasileiros ficam nas últimas colocações - abaixo da quinquagésima posição em competições com apenas 57 países”. A pesquisa revela que 60% dos estudantes chegam ao fim do Ensino Fundamental sem saber interpretar um texto ou efetuar operações matemáticas simples.

Na compreensão do PISA (2012), o letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. A leitura é vista como um processo “ativo”, que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com ele, a partir de ideias e experiências próprias.

Outra avaliação que merece ser citada é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A prova é destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e estima-se a participação de 2,5 milhões de estudantes na edição de 2016. A ANA é um instrumento de avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que prevê a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos e examina os conhecimentos dos estudantes em três áreas: leitura, escrita e Matemática. Em 2015, os dados do exame mostraram que 22,21% das crianças dessa etapa só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas. Em escrita, 26,67% desses alunos não tinham aprendizagem considerada adequada, enquanto em Matemática o número sobe para 57,5%. (<http://gestaoescolar.org.br/conteudo/1671/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-ana-2016>. – acesso em 21 de janeiro de 2017).

No ano de 2013, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), revelou que, no caso de leitura, 57% dos alunos não conseguem localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica.

Outro instrumento que examina os conhecimentos dos alunos é o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Conforme os resultados do IDEB - 2015, o Ensino Fundamental - anos iniciais (1º ao 5º ano) foi a etapa de destaque. A meta prevista era de 5,2 e o resultado alcançado foi de 5,5. Só nesta etapa, são 117,9 mil escolas e 15,5 milhões de alunos, considerando a rede pública e a rede privada, sendo que 82,5% dos alunos desta etapa pertencem à rede pública municipal.

No Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), a meta era de 4,7. O resultado alcançado foi de 4,5. Apesar de não ter alcançado a meta, o número representa um aumento de 0,3 se comparado ao IDEB de 2013. Ao todo, nesta etapa, são 62,4 mil escolas e 12,4 milhões de alunos. Ao considerar apenas a rede pública, os dados demonstram que 41,7% dos alunos estão vinculados aos municípios e 43,6% aos estados.

No Ensino Médio, etapa da educação básica que agrega 28 mil escolas e 8 milhões de alunos, o resultado não apresentou evolução em relação ao último IDEB. A meta era de 4,3 e o resultado foi 3,7. O ministro da Educação, Mendonça Filho, afirmou que uma das prioridades do ministério será a reformulação do Ensino Médio. Segundo ele, os resultados demonstram a "falência do Ensino Médio brasileiro e a necessidade de mudanças imediatas".

Dados colhidos do site (<https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015>. Acesso em 21 de janeiro de 2017).

Demonstramos aqui os resultados dos dois últimos IDEB: o realizado em 2013 e o de 2015, o primeiro revela que o país ultrapassou as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 ponto. O IDEB nacional nessa etapa ficou em 5,2, enquanto em 2011 havia sido de 5,0. O IDEB Estadual–Bahia revelou em 2013 3,9, cuja meta seria 3,6. Nos municípios de Capim Grosso e Morro do Chapéu, os dados foram os seguintes: no primeiro 3,9, superando a meta de 3,6. No segundo, 3,7. Os dados são referentes ao ano de 2013.

No Estado da Bahia, o IDEB 2015 apresentou como resultado as seguintes notas: 4ª série/ 5º ano - **4,7**,meta projetada - **4,1**;8ª série/ 9ºano - **3,7**,meta projetada - **4,0**;3ª série - Ensino Médio -**3,1**,meta projetada - **3,8**. Resultados do IDEB em Capim Grosso – Bahia: Ensino Fundamental I - 4ª série/5º ano - **4,1**, meta projetada - **3,9**;Ensino Fundamental II - 8ª série/9º ano - **3,3**,meta projetada - **3,5**. O Ensino Médio não apresentou resultados. Morro do Chapéu – Bahia: Ensino Fundamental I – 4ª série/5º ano - **4,7**, meta projetada - **4,4**; Ensino Fundamental II - 8ª série/9º ano - **3,0**, meta projetada - **4,1**. O Ensino Médio não apresentou dados. Informações colhidas no site (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 22 de janeiro de 2017).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e reúne em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. ([HTTPS://UNDIME.ORG.BR/NOTICIA/09-09-2016-09-27-MEC-DIVULGA-RESULTADOS-DO-IDEB-2015](https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulga-resultados-do-ideb-2015). Acesso em 22 de janeiro de 2017).

É importante mencionar que o IDEB é realizado a cada dois anos, em uma escala de zero a dez. “Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática”. (<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 22 de janeiro de 2017).

Comprendemos que muitos especialistas da área ensino/aprendizagem se preocupam com o baixo desempenho dos alunos da educação básica. A exemplo, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (2009), ao afirmarem que, desde os anos 1980, o ensino de Língua Portuguesa, enfatizando a leitura na escola, tem sido o centro das discussões

em torno da necessidade de melhorar a educação no país. “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista” (PCN, 1997, p. 11).

Assim, com referência à importância do ato de ler, Rangel (2007, p. 34), “A leitura permite ao leitor posicionar-se no mundo, tomar partido e, por isto, a compreensão é entendida como projeto. As escolhas feitas encaminham o processo de interpretação que envolve o trabalho da descontextualização e recontextualização do objeto para poder apreendê-lo”.

As pesquisas no campo da leitura, no Brasil, não são tão recentes, como poderíamos imaginar. Sempre representaram o centro de interesse por parte de professores que a preservam como uma ferramenta capaz de desenvolver no sujeito habilidades cognitivas e competências que o ajudam a construir seu próprio conhecimento, tornando-se um ser autônomo e participativo das questões sociais da realidade na qual está inserido. Por isso, a leitura deve figurar como uma preocupação constante no dia a dia dos profissionais da educação, principalmente daqueles que atuam nas séries iniciais. Este processo deve iniciar no período de alfabetização e estender-se ao longo de todo período escolar. É pertinente ressaltar que alfabetização ultrapassa a dinâmica do ato de ler e escrever, isto é, codificar/decodificar. O processo de alfabetização não se limita apenas a ler e escrever, mas a um princípio histórico-social que envolve várias práticas sociais do sujeito. Para Cavallo e Chartier (1999), no último século, quase todas as campanhas de alfabetização de massa realizadas em níveis nacionais ou mundiais, por exemplo, pela UNESCO, em países adiantados ou em ex-colônias, apostaram preponderantemente no crescimento e na difusão da capacidade de ler, não na capacidade de escrever. A alfabetização é o princípio por meio do qual o indivíduo aprende a ler e a escrever. “Esses princípios vão muito mais além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita” (SOLÉ, 1998. p. 50). No contexto de práticas pedagógicas de leitura é que investigamos o Projeto “Baú de Leitura” no âmbito do PETI nas cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu na Bahia.

2.2 DIMENSÃO MECANICISTA E DESCONTEXTUALIZADA DA LEITURA

A educação em todo o percurso da vida é um processo de construção constante do ser humano, do seu saber e das suas capacidades de discernir e atuar. Este fato possibilita várias causas como a divisão inadequada da existência em espaços distintos: o período da infância e da juventude destinado à educação escolar, o tempo do exercício profissional adulto, já não se adequa ao contexto da vida moderna e, muito menos, às exigências do futuro. No momento atual, não basta apenas adquirir conhecimentos no intuito de que estes vão perdurar para a vida toda. Anos atrás, até que isso poderia funcionar. Hoje, a realidade é outra, uma vez que a evolução é bastante rápida e exige atualização contínua dos saberes. As possibilidades de aprendizagens oferecidas fora do contexto escolar multiplicam-se em todas as esferas da sociedade, ao passo que a noção de qualificação, no ponto de vista tradicional, é substituída em vários setores de atividade, por conhecimentos de competência evolutiva e capacidade de aprender.

Ainda se percebem escolas assumindo uma postura em que a leitura é vista como um fim e não como um meio para o sujeito relacionar-se melhor com o mundo e com os outros sujeitos, limita-os ao domínio da língua e simplesmente ao processo de decodificação. Nesta concepção, a escola, em sua prática leitora, perde a oportunidade de vivenciar a leitura como um meio de apropriação de conhecimento e compreensão do contexto. O que tornaria a leitura num ato político, significativo e, conseqüentemente, de prazer para o leitor. Obviamente que as práticas leitoras apenas como decodificação desmotivam o aluno. Segundo Silva (2001), o combate ao desgosto pela leitura da palavra começa pela compreensão crítica dos mecanismos e das manobras que vêm sendo realizadas com o objetivo de manter a população brasileira na ignorância e na alienação.

Contrariamente às concepções reducionistas e mecânicas de leitura, as práticas leitoras do Projeto “Baú” enveredam-se por caminhos que conduzem os sujeitos a um contexto prazeroso de leitura. No contexto do “Baú”, não se prioriza uma educação descontextualizada, utilizando materiais didáticos distantes do contexto, em que os alunos estão inseridos. Neste, os sujeitos desenvolvem seu potencial de leitores, por meio de contação de história, representação teatral, dança, música, poesia, artesanato, literatura de cordel, dentre outros. Dessa forma, a leitura ganha um significado na vida desses sujeitos.

Na realidade, a instituição escolar é uma junção do velho com o novo, tanto para os sujeitos quanto para o sistema e, portanto, figura como centro de debate que sempre renasce entre antigos e modernos. O que se percebe é que o sistema educacional ainda está preso ao velho paradigma, não se dando conta que o momento histórico atual exige um novo padrão de

comportamentos. Isso não quer dizer que o velho seja abolido totalmente, mas que se adeque ao modelo atual de sociedade. O moderno caracteriza-se por um rompimento com a tradição, em busca do novo. E, segundo Brandão (2002), a ruptura de paradigmas caracteriza-se como uma mudança de conceitos, de visão de mundo, consequência de uma insatisfação com os modelos anteriormente predominantes de explicação. Referindo-se à mudança, Kuhn (2013), refere-se que o historiador da ciência que examinar as pesquisas do passado a partir da perspectiva da historiografia contemporânea pode sentir-se tentado a proclamar que, quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Assim, guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. E o que é ainda mais importante: durante as revoluções, os cientistas veem coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente.

No contexto de novas exigências da Sociedade do Conhecimento, do competitivo mercado de trabalho como também da importância de saber viver em grupo. As práticas pedagógicas dos professores precisam absorver um paradigma inovador, para que possa atender as novas necessidades dos alunos; como também o papel dos professores passa por um processo de mudança, em que estes, além de reformularem as suas práticas, possam mudar o seu modo de agir, pensar, de se relacionar e se envolver com os seus alunos e com o âmbito educacional.

Ademais, para os PCN (1997), é necessária uma proposta educacional que objetive a qualidade da formação a ser garantida a todos os alunos. O ensino de qualidade que a sociedade demanda no momento, expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática pedagógica que se adeque às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, considerando os interesses e as motivações dos alunos, e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. Neste contexto, é importante que o professor adote uma postura inovadora. Em se tratando de inovação, vejamos o que Fino (2011) afirma:

Invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. Se isso não bastasse, há ainda a considerar a generalidade dos processos de supervisão da indução à prática profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, que tendem à reprodução dos modelos de professor que define objetivos relacionados com os tópicos pragmáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objetivos (FINO, 2011, p. 110).

É importante também ressaltar que a prática pedagógica dos professores bem como o seu papel em sala de aula são produtos essencialmente da sua formação pré e pós-universitária. Em todas as etapas de ensino, principalmente a superior, tem-se questionado bastante, nestes últimos anos, porque estas precisam, cada vez mais, promover e aprimorar ambientes que permitam uma prática pedagógica inovadora, considerando vários fatores como: a tecnologia avançada, o incentivo à produção de conhecimento atuando, por exemplo, com o ensino pela pesquisa, a habilidade de trabalhar em grupo e se manter informado acerca das exigências do mercado de trabalho que também estão em constante mutação. Dessa forma, como a mudança da prática pedagógica dos professores está relacionada com as mudanças paradigmáticas, estes ainda estão “presos” a sua prática conservadora.

Compreendemos que a Sociedade do Conhecimento nasce junto com a revolução da tecnologia e exige mudanças profundas em relação à visão de mundo, do homem de tempo, redimensionando a aprendizagem em todos os níveis de ensino.

Acreditamos que, no ambiente da aprendizagem de grande parte da nação brasileira, aliam-se a inaptidão da prática pedagógica inovadora e a inadequação do material didático, que, ao invés de estimular o aluno ao ensino-aprendizagem, a se tornar um aprendiz cada vez mais crítico e, por isso motivado, acaba por confiná-lo a uma visão totalmente acrítica do ato de aprender, o que, conseqüentemente, gerará desestímulo e alienação. Talvez seja nesse contexto de des-contextos que várias crianças e jovens apresentam um resultado negativo através de índices elevados de evasão, repetência, reprovação, idade inadequada para a série e analfabetismo.

2.3 LITERATURA INFANTIL E LEITURA: UMA RELAÇÃO INTRÍNSECA

Ao investigar as práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura”, não poderíamos deixar de fazer uma breve discussão sobre a literatura, considerando que esta é um dos instrumentos mediadores para tornar a prática pedagógica do “Baú” de leitura inovadora.

É importante ressaltar que os primeiros livros destinados ao público infantil, surgiram no século XVIII. Autores como La Fontaine e Charles Perrault escreviam suas obras enfocando principalmente os contos de fadas. Assim, a literatura infantil foi ocupando seu espaço e apresentando sua relevância. Com isto, muitos autores foram surgindo, como Hans

Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Nesse período, a literatura infantil era considerada como mercadoria, principalmente para a sociedade aristocrática. Com o passar do tempo, a sociedade cresceu e modernizou-se por meio da industrialização, expandindo, assim, a produção de livros.

De acordo com o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, literatura significa: 1. “Arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. “O conjunto de trabalhos literários dum país ou duma época” (FERREIRA, 1986, p. 1040).

Quando nasceu, na antiga Grécia, a literatura não tinha esse nome. Chamava-se poesia e existia para divertir a nobreza, nos intervalos entre uma guerra e outra. Era declamada por profissionais da palavra, narradores de feitos bélicos do passado para uma aristocracia que, já nessa época, preferia a paz à luta armada. *A Ilíada* e *Odisseia* devem seu aparecimento a essas circunstâncias, porém sua permanência no tempo não se explica da mesma maneira. Depois de terem tomado a forma que conhecemos hoje, os dois poemas épicos passaram a representar para os gregos o que a *Bíblia* significava para os hebreus: contava as origens da nação helênica, explicava a diferença entre os homens e os deuses, justificava o modelo político adotado, elencava, para a população, as normas de comportamento privilegiadas pela sociedade (SILVA; ZILBERMAN, 1990, p. 12).

Para os autores, a poesia assumiu, desde cedo, propensão educativa. Como prova disso, eles citam como exemplo o caso de Psístrato, modernizador da sociedade ateniense durante o século VI a.C., ter organizado os concursos de declamação das epopeias, reconhecendo, assim, que elas ofereciam ao povo padrões de identificação, importantes para ele se perceber como uma comunidade, detentora tanto de um passado comum, quanto de uma promessa de futuro, constituindo uma história que integrava os vários grupos étnicos, geográficos e linguísticos da Grécia. Divulgando-os por meio do canal de que dispunha – os torneios públicos –, reforçou a afinidade coletiva e incentivou o culto a indivíduos que representavam os exemplos a serem seguidos pelos jovens aspirantes a heróis. Ao mesmo tempo, permitiu conservação dos poemas ao longo do tempo e sua circulação não apenas entre os atenienses, como também entre os sucessores dessa nação.

Muitos séculos se passaram até a literatura adotar o nome que atualmente a identifica. Não só os gregos a conheceram como poesia, embora incluíssem neste contexto a epopeia e o drama. Romanos da Antiguidades e europeus renascentistas não recusaram a denominação primitiva, embora, com o passar do tempo e o surgimento de novos gêneros, tenha-se instalado certa confusão terminológica. Uma certeza, porém, mantém-se com o tempo: a de que o texto poético favorece a formação do indivíduo, cabendo, pois, expô-lo à matéria-prima literária, requisito fundamental para o seu aprimoramento intelectual. Para Zilberman (1990):

Na antiguidade, em especial entre os gregos, a poesia, épica ou dramática, transmitia ao público padrões de relacionamento com o grupo. Do ponto de vista pessoal, fortalecia o ideal da arte, próprio ao herói que, da prática daquela virtude, evidenciava suas qualidades físicas e morais. Do social, reprimia o individualismo exacerbado, colocando o interesse coletivo acima do privado. Do político, sublinhava a confiança na democracia, sistema pelo qual os atenienses se julgavam responsáveis e que procuravam conservar (SILVA; ZILBERMAN, 1990, p. 13-140).

Após a Revolução Francesa, em 1789, os franceses introduziram na escola a literatura nacional, que, a partir de então, torna-se objeto da história literária, disciplina que ensaia seus primeiros passos nesse momento e consolida-se algumas décadas depois em toda a Europa, para reinar incontestemente por muito tempo.

Integrada ao currículo escolar, a literatura não podia perder sua força educativa; mas a natureza dessa foi alterada. O tipo de comunicação com o público, antes direto, foi institucionalizado e deixou de ter finalidade intelectual e ética, para adquirir cunho linguístico. Por sua vez, se a perspectiva política não desapareceu, tomou outro rumo: a literatura, escrita no vernáculo julgado padrão pelas entidades culturais e educacionais, tornou-se porta voz de uma nacionalidade pré-estabelecida, determinada pelo estado, mas corporificada por ela. Por essa razão, na escola, a literatura passa a ser identificada pelo genérico que invariavelmente a acompanha.

Com referência à literatura infantil, Coelho (2009) afirma: “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível e impossível realização” (COELHO, 2009, p. 27). A autora afirma que:

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana, e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu literatura a seu “modo”. Conhecer esse modo é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução. Conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...) (COELHO, 2009, p. 27-28).

Segundo Lajolo e Zilberman (2010), as primeiras obras publicadas visando o público infantil, apareceram na primeira metade do século XVIII. Antes disto, somente durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser consideradas como literatura apropriada para infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre os anos de 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, editadas postumamente, em 1697, e os Contos da Mãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697. Porém, este livro passou por uma

situação curiosa que explicita o caráter ambivalente do gênero nos seus inícios. Perrault, já uma figura importante nos meios intelectuais franceses, atribui a autoria da obra a seu filho mais jovem, o adolescente Pierre Darmancourt, e dedica-a ao Delfim da França, país que, tendo um rei ainda criança, é governado por um príncipe regente.

A recusa de Perrault em assinar a primeira edição do livro é sintomática do destino que inaugura. Porém, ele não é responsável apenas pelo primeiro surto de literatura infantil, cujo impulso inicial determina, retroativamente, a incorporação dos textos citados de La Fontaine e Fénelon. Seu livro provocou uma preferência inaudita pelo conto de fadas, literarizando uma produção, até aquele momento, de natureza popular e circulação oral, adotada, a partir desse momento, como a principal leitura infantil.

Entretanto, os escritores franceses não retiveram a exclusividade do desenvolvimento da literatura para crianças. A expansão desta ocorreu simultaneamente na Inglaterra, país onde foi mais evidente sua associação e acontecimentos de fundo econômico e social que influíram na determinação das características adotadas.

Então, se a literatura infantil teve início na Europa no século XVIII, com a publicação dos Contos da Mamã Gansa. A literatura infantil no Brasil só surgiu muito depois, quase no século XX, apesar de, ao longo do século XIX, apontar registros do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças. Alguns acontecimentos impulsionaram para a consolidação de uma literatura nacional para a infância. Com a implantação da Imprensa Régia, que teve início, oficialmente, em 1908, a atividade editorial no Brasil, começam a publicar-se livros para crianças, como: *As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e, em 1918, a coletânea de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, contendo uma coleção de histórias morais referentes aos defeitos ordinários às idades tenras, e um diálogo sobre geografia, cronologia, história de Portugal e história natural. A publicação dessas obras acontecia esporadicamente.

Porém, a história da literatura brasileira para criança só começou nos arredores da Proclamação da República, momento em que o país passava por várias transformações. Assim, com a chegada da República, se legitimava a imagem de um Brasil que ambicionava a modernização.

Em decorrência da acelerada urbanização ocorrida no fim do século XIX e começo do XX, o período se tornou ideal para o aparecimento da literatura infantil. Originam-se, aí, as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, constituem-se os

diferentes públicos, para os quais são destinados diversos tipos de publicações realizados no Brasil: revistas femininas, romances, material escolar e livros para criança.

No entanto, prontidão e maturidade da sociedade brasileira para absorção de produtos culturais mais modernos e especialmente destinados para uma outra faixa de consumidores, expressam-se no surgimento em 1905, através da revista *O Tico-Tico*. O sucesso da revista, o longo período da revista no cenário editorial, a importância de suas personagens no imaginário das crianças, a colaboração recebida de grandes artistas: isso leva a crer que, no Brasil, do início do Século XX, nas grandes cidades, já existia o consumo de produtos da então chamada, indústria cultural. Neste cenário, as autoras afirmam que:

Sendo, no entanto, os livros infantis e os escolares que mais de perto nos interessam, cabe justificar a aproximação entre eles, acrescentando que, para a transformação de uma sociedade rural em urbana, a escola exerce um papel fundamental. Como é à instituição escolar que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância tanto em seus valores ideológicos, quanto nas habilidades, técnicas e conhecimentos necessários inclusive à produção de bens culturais, é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática e literária dirigida em particular ao público infantil (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p. 25).

Nesse contexto, nas duas últimas décadas do século XIX, a literatura brasileira já estava mais consolidada do que estivera no início do mesmo século.

Segundo Lajolo e Zilberman (2010), até a chegada da família Real para o Brasil, em 1808, a base editorial para a produção literária era precária e até mesmo inexistente. Então, durou muito tempo para que tipografias, editoras, bibliotecas e livrarias tornassem o livro um objeto não tão raro, pelo menos nos grandes centros urbanos.

Na segunda metade do século XIX, a leitura de textos e autores brasileiros já se constituía um hábito estabelecido entre os privilegiados assinantes dos jornais, nos quais escritores famosos escreviam suas crônicas, poemas, folhetins de romance e crítica literária. A exemplos, podem-se citar Machado de Assis e Olavo Bilac, consagrados intelectuais da época que fizeram parte da vida literária daquela geração de privilegiados.

Importante salientar que, nos últimos anos do século XIX, a literatura brasileira era variada. Do modelo impassível do Parnasianismo, na figura de Olavo Bilac, com uma poesia lapidar, cintilante e bem escrita, mas seguida subterraneamente por um forte lirismo que encontrava adesão imediata no sentimentalismo, e emoção do público nacional, que sabia de cor seus versos e declamava-os sempre que houvesse ocasião, aparece a prosa abandonando o romantismo, abrindo um espaço e enveredando pelos submundos, ambientes fétidos e habitações coletivas, a exemplo de *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo.

Nesse contexto cultural de adversidade, e no campo social de um país que se urbanizava e modernizava, começam a sistematizar-se os primeiros esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira.

Entre os anos de 1890 e 1920, com o desenvolvimento das cidades, cresce o número de habitantes, o fortalecimento das classes sociais intermediárias entre aristocracia rural e alta burguesia, de um lado, escravos e trabalhadores rurais, de outro, entra em cena um público virtual. Este é a favor, inicialmente, do contato com livros e literatura, na proporção em que o consumo desses bens espelha o padrão de escolarização e cultura com que esses novos segmentos sociais almejam apresentar-se diante de outros grupos, com os quais buscam ou a identificação ou a diferença.

O modelo econômico do Brasil republicano favoreceu o surgimento de um contingente urbano virtualmente consumidor de bens culturais. É pertinente salientar a importância para a literatura infantil porque o saber passa a deter um novo modelo social que começa a se impor. Dessa forma, as campanhas pela instrução, pela alfabetização e pela escola davam retaguarda e prestígio aos esforços de dotar o Brasil de uma literatura infantil nacional.

Nesse caso, a valorização da instrução e da escola, ao mesmo tempo a uma produção literária variada, “[...] desponta a preocupação generalizada com a carência de material adequado de leitura para crianças brasileiras. É o que documenta Sílvio Romero, evocando, nos anos 80 do século passado, a precariedade das condições de sua alfabetização” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2010, p. 28).

Então, nas lamentações da falta de material de leitura e de livros para a criança brasileira, fica claro a concepção, muito comum na época, da importância do hábito de ler para a formação do cidadão. Formação que se almejava a curto, médio e longo prazo. Este era o papel que se esperava do sistema escolar que se pretendia implantar e expandir.

Dessa forma, diante de denúncias, alertas e sugestões, intelectuais, jornalistas e professores começaram a produzir livros infantis que eram destinados ao corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno.

Este movimento era uma atitude patriótica que, por sua vez, não faltavam os interesses de recompensa financeira, considerando que escritores e intelectuais da época eram bem

relacionados com as esferas governamentais, o que lhes garantia a adoção em massa dos materiais e livros produzidos.

Começam então a investir no setor infantil e escolar, de modo que, mais tarde, Monteiro Lobato justifica o segundo plano da literatura em suas publicações.

Segundo Lajolo e Zilberman (2010), o que justifica tantos apelos nacionalistas e pedagógicos, motivando o aparecimento de livros infantis brasileiros, era o panorama marcado por obras estrangeiras. Então, para as autoras, é nas duas últimas décadas do século passado que se multiplicam as traduções e adaptações de obras infantis; antes de 1980, circulavam, no Brasil, apenas as traduções do bem sucedido em vendas na Europa, Cônego Christoph Von Schimid: *O canário* (1856), *A cestinha de flores* (1858), e *Os ovos de Páscoa* (1860).

As traduções e adaptações de obras estrangeiras para crianças ficaram sob a incumbência de Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel. Graças a eles, circularam no Brasil *Contos seletos das mil e uma noites* (1882), *Robson Crusoe* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *As aventuras do celeberrimo Barão de Munchhausen* (1891), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901), todas essas obras foram traduzidas para a língua portuguesa por Jansen. Enquanto isso, os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen são divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), nas *Histórias da baratinha* (1896), assinadas por Figueiredo Pimentel e editadas pela livraria Quaresma.

Merece destaque o livro *Contos infantis*, de Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, datado de 1886. Em 1904, Bilac e Coelho Neto publicam seus *Contos pátrios* e, em 1907, Júlia Lopes de Almeida lança as *Histórias da nossa terra*. Em 1910, surge a narrativa longa *Através do Brasil*, de Bilac e Manuel Bonfim.

Desse mesmo período, datam também as ontologias folclóricas e temáticas, estas últimas geralmente com o objetivo de constituírem material adequado para celebrações escolares.

Portanto, são essas as obras e esse o contexto, do qual trazem fortes marcas, que estavam disponíveis para a leitura da infância brasileira, em especial daquela infância que, frequentando escolas, preparava-se para ser o amanhã deste país, pois era visto pelas elites como o país do futuro.

Assim, os textos que justificam as reivindicações por falta de material brasileiro são representados pela tradução e adaptação de várias histórias europeias que, circulando várias vezes em publicações portuguesas, não tinham com os pequenos leitores brasileiros a cumplicidade do idioma. Editadas em Portugal, eram escritas num português que se distanciava bastante da língua materna dos leitores brasileiros.

A distância entre a realidade linguística dos textos disponíveis e a dos leitores é obviamente notada por todos que, no decorrer dos séculos, discutiam a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira. Dentro desse contexto, surgiram vários programas de nacionalização desse acervo literário europeu para crianças. Segundo Coelho 2009:

É ao livro e à palavra escrita que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens. Apesar de todos os prognósticos pessimistas, e até apocalípticos, acerca do futuro do livro (ou melhor, da literatura, nesta nossa era da imagem e da comunicação instantânea, a verdade é que a palavra literária escrita está mais viva do que nunca. (Que diga o *boom* da literatura infantil, entre nós, a partir dos anos 70). E parece já fora de qualquer dúvida que nenhuma outra forma de ler o mundo dos homens é tão eficaz e rica quanto a que a literatura permite (COELHO, 2009, p.15).

Na concepção da autora, o impulso para ler, observar e compreender o espaço em que vive e os seres e as coisas com que convive, é condição básica do ser humano. A partir do momento que a inteligência humana teve condições para organizar de maneira coerente, as formas e situações enfrentadas pelos seres humanos em seu cotidiano, esta foi impulsionada a registrar em local seguro, experiências fugazes. A descoberta da arte das cavernas, há aproximadamente 12 ou 15 mil anos, realizadas pelos arqueólogos, revela de forma inequívoca esse impulso fundamentado que conduz o homem a expressar através de uma maneira realista suas experiências de vida. Segundo Coelho (2009), ao estudarmos as culturas e a forma pela qual elas foram transmitidas de geração para geração, observamos que a literatura foi o seu principal veículo. Nesse contexto, a literatura oral e a literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, assim como outros fizeram, antes de nós, com os valores herdados e renovados.

Então, é no contexto dessa transformação que a literatura infantil atua como um agente fundamental para a formação da nova mentalidade de um povo.

É importante salientar que a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que devem ser lançadas as bases para a formação do sujeito. E, nesse espaço, as práticas pedagógicas do “Baú” privilegiam os estudos literários de forma mais abrangente do que quaisquer outros. Elas estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas várias significações, a

consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus diversos níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa.

2.4. LITERATURA INFANTIL: ARTE LITERÁRIA OU PEDAGÓGICA?

Segundo Coelho (2009), o que se pode inferir, diante das tendências que ela vem seguindo nestes séculos de produção, é que um dos primeiros problemas a fomentar polêmica quanto à sua forma ideal, teria sido o de natureza específica: A literatura infantil pertenceria à *arte literária* ou à *arte pedagógica*? Para a autora, esta controvérsia tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura e, na mesma linha, põe-se em questão a finalidade da literatura destinada às crianças.

Todavia, se analisarmos as grandes obras que, através dos tempos, foram impostas como “literatura infantil”, veremos que pertencem simultaneamente a essas duas áreas distintas: a da arte e a da pedagogia. Nessa análise, podemos dizer que, como objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo de seu leitor, a literatura infantil é arte. Perante outro aspecto, como instrumento manipulado por uma intenção educativa, ela se inscreve na área da Pedagogia.

Assim, entre os dois extremos, há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções, divertir e ensinar, estão sempre presentes, embora em doses diferentes. O rótulo “literatura infantil” abrange, assim, modalidades distintas de textos: desde os contos de fada, fábulas, contos maravilhosos, lendas, até histórias do cotidiano, entre outros.

É pertinente ressaltar que, geralmente, a eventual opção do escritor em relação a uma dessas atitudes básicas não depende exclusivamente de sua decisão pessoal, mas sim da tendência predominante em sua época. Essa evidente dicotomia se põe como problema para aqueles que têm a seu cargo a educação das crianças, ou para aqueles que escrevem para elas, exatamente em épocas em que a sociedade e a literatura estão em crise de mudanças.

Assim, a mudança dos tempos e a mudança de paradigmas apresentam profundos reflexos na literatura em geral e, principalmente, na literatura infantil. Nesse contexto, Coelho (2009) refere-se que, nesses momentos de transformações, quando um sistema de vida ou de valores está sendo substituído por outro, o aspecto *arte* predomina na

literatura: o ludismo é o que alimenta o literário e procura transformar a literatura na aventura espiritual que toda verdadeira criação literária deve ser.

Dessa forma, os que são impelidos mais fortemente pelas forças da renovação exigem que a literatura seja apenas entretenimento, jogo descompromissado, porque é justamente a atividade lúdica que tem por objetivo desarticular estruturas estáticas, já cristalizadas no tempo. Por outro lado, aqueles que acreditam que a criança precisa ser preservada da crise e ajudada em sua necessária integração social elegem como ideal a literatura informativa.

Contudo, em períodos de consolidação, quando determinado sistema se impõe, a intencionalidade pedagógica domina praticamente sem controvérsias, porque o importante para a criação no momento é transmitir valores para serem incorporados como verdades pelas novas gerações.

Para Coelho (2009), nenhum escritor poderá criar um universo literário significativo e coerente em suas coordenadas básicas e em sua mensagem se não tiver a orientar seu texto uma determinada consciência de mundo. Nessa análise, a autora afirma que:

Da mesma forma, toda leitura que, consciente ou inconscientemente, se faça em sintonia com a essencialidade do texto lido, resultará na formação de determinada consciência de mundo no espírito do leitor; resultará na representação de determinada realidade ou valores que tomam corpo em sua mente. Daí se deduzir o poder de fecundação e de propagação de ideias, padrões ou valores que é inerente ao fenômeno literário, e que através dos tempos tem servido à humanidade engajada no infundável processo de evolução que a faz avançar sempre e sempre... (COELHO, 2009, p. 50).

É importante a compreensão da autora quando ela pondera que é de uma relação que se estabelece entre o *eu* e *outro* que nasce a consciência, e desta resulta o conhecimento.

Comprendemos que todo ato criador tem, em sua origem, uma consciência de mundo. Então, torna-se importante, para compreendermos melhor cada obra literária, conhecermos as relações que se estabelecem entre seus fatores constituintes. Assim, é dessas relações que se resulta sua literariedade, cujas características, por sua vez, resultam da referida consciência de mundo do autor.

É pertinente ressaltar que a literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagina-se que, por decreto, todas as crianças passariam a ler. Na realidade, até poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento. Porém, no contexto do projeto “Baú”, a literatura não é inserida em sala de aula com o objetivo de imposição ou tarefa a ser cumprida, mas de desenvolver o potencial crítico, ou seja, a partir daí, o aluno começa a

pensar, duvidar, a se perguntar e questionar. Assim, a criança pode-se sentir inquietada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião, formando opinião própria. Segundo Coelho (2009), a literatura infantil é um agente formador de mentalidade. Assim, ela argumenta:

Embora a evolução biopsíquica das crianças, pré-adolescentes e adolescentes divirja de uns para outros (dependendo dos muitos fatores que se conjugam no processo de desenvolvimento individual), a natureza e a sequência de cada estágio são iguais para todos, conforme o prova a psicologia experimental. Assim, a inclusão do leitor em determinada categoria depende não apenas de sua faixa etária, mas principalmente da inter-relação entre sua idade cronológica, nível de amadurecimento biopsíquico-afetivo-intelectual e grau ou nível de conhecimento/domínio do mecanismo da leitura. Daí que as indicações de livros para determinadas faixas etárias sejam sempre aproximativas (COELHO, 2009, p. 32).

Nessa compreensão, a autora sugere alguns princípios orientadores que podem ser importantes para a escolha de livros adequados a cada categoria de leitor:

O Pré-leitor – categoria inicial que abrange duas fases:

Primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos): A criança inicia o reconhecimento da realidade que a rodeia, principalmente pelos contatos afetivos e pelo tato. É a chamada fase da invenção da mão, pois seu impulso básico é pegar em tudo que se acha ao seu alcance. É o momento em que a criança começa a conquista da própria linguagem e passa a nomear as realidades à sua volta.

Dessa forma, para estimular o impulso natural das crianças dessa fase, as gravuras de animais ou de objetos familiares a elas devem ser incluídas entre seus brinquedos. As gravuras, desenhos ou ilustrações podem ser em folhas soltas em álbuns, feitos de material resistente e agradável ao tato.

Segunda infância (a partir dos 2/3 anos) - Fase em que começam a predominar os valores vitais e sensoriais, e quando se dá a passagem da indiferenciação psíquica para a percepção do próprio ser. É o início da fase egocêntrica e dos interesses ludopráticos. Os livros adequados a essa fase devem propor vivências radicadas no cotidiano familiar à criança e apresentar determinadas características estilísticas: predomínio absoluto da imagem sem texto ou escrito com textos breves; as imagens devem sugerir uma situação que seja significativa para criança ou que lhe seja, de alguma maneira, atraente; desenhos ou pinturas coloridas; a graça, o humor, um certo clima de expectativa ou mistério.

O leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) - Fase da aprendizagem da leitura, na qual a criança já reconhece, com facilidade, os signos do alfabeto e a formação das sílabas simples e complexas. Começa o processo de socialização e de racionalização da realidade. Nessa fase, a presença do adulto como agente estimulador é importante. Segundo Coelho (2009), os livros adequados a essa fase apresentam as seguintes características: a imagem ainda deve predominar sobre o texto; a narrativa deve desenvolver uma situação simples, linear e que tenha princípio meio e fim; o humor, a graça, a comicidade são fatores fundamentais; as personagens podem ser reais ou simbólicas; os argumentos devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções dentre outros.

O leitor-em-processo (a partir dos 8/9 anos) - Fase em que a criança já domina com facilidade o mecanismo da leitura. Apresenta interesse pelo conhecimento das coisas, pensamento lógico, atração pelos desafios e pelos questionamentos de toda natureza. Nessa fase, a presença do adulto ainda se mantém importante como motivação à leitura. Os livros adequados para essa fase devem apresentar as características: presença das imagens em diálogo com o texto; textos escritos em frases simples, em ordem direta e de comunicação imediata e objetiva; a narrativa deve girar em torno de uma situação central, um problema, um conflito; a efabulação deve obedecer ao esquema linear: princípio, meio e fim; ainda o humor, a graça e as situações inesperadas.

O leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) - Fase de consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. A leitura segue apoiada pela reflexão; a capacidade de concentração aumenta, possibilitando o engajamento do leitor na experiência narrada e, conseqüentemente, alargando ou aprofundando seu conhecimento ou percepção de mundo. Para Coelho (2009), a partir dessa fase, desenvolve-se o pensamento hipotético-dedutivo e a conseqüente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo confronto de ideias e ideais e seus possíveis valores ou desvalores. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo. Nessa fase, a presença do adulto não se faz necessária. Há, inclusive, uma certa tendência do pré-adolescente a rejeitar o apoio do adulto, pois se sente alimentado por uma grande força interior, uma quase onipotência. Fase de atração pelos valores “políticos”, no sentido de ser impelido para a participação em grupos e equipes, nos quais as individualidades têm ocasião de se confrontarem. Nessa fase, as imagens já não são indispensáveis; o texto começa a valer por si. Entretanto, uma ou outra ilustração adequada ainda é elemento de atração. As personagens mais atraentes são as de linhagem dos “heróis” ou das “heroínas”

essencialmente humanos, que se entregam à luta por um ideal humanitário e justo. A linguagem tende a ser mais elaborada, seja no nível coloquial ou no nível culto. Os gêneros narrativos que mais interessam são os contos, as crônicas ou novelas, de cunho carnavalesco ou sentimental, que envolvem grandes desafios do sujeito em relação ao contexto em que se encontra. Ainda o maravilhoso, o mágico, existentes em universos diferentes do nosso mundo conhecido, continuam sendo grandes atrações.

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) - Período de total domínio da leitura, da linguagem escrita, capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente. Fase de desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico, empenhados na leitura do mundo, e despertar da consciência crítica em relação às realidades consagradas, agilização da escrita criativa. Nesta fase, o adolescente deve se abrir plenamente para o mundo e entrar em relação essencial com o outro.

Para Coelho (2009), ao seguirmos o percurso histórico das histórias infantis que vieram do passado, deparamo-nos com o fato de que, em suas origens, elas surgiram destinadas ao público adulto e, com o tempo, através de um misterioso processo, se transformaram em literatura para os pequenos.

CAPÍTULO II

3. COMPREENSÃO HISTÓRICO-CONTEXTUAL DO “BAÚ DE LEITURA”

Para que haja melhor entendimento sobre o Projeto “Baú de Leitura”, é importante fazermos um breve relato sobre o PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Este é um programa implantado na região sisaleira do Estado da Bahia, região do semiárido baiano, marcada pela pobreza e a seca que assola esta região constantemente. Surgiu com o objetivo de tirar crianças e adolescentes das plantações de sisal, da pedreira, das olarias e de outros serviços, como também melhorar a vida escolar das crianças e dos jovens, ou seja, retirar as crianças e adolescentes, de 07 a 14 anos, do trabalho considerado perigoso, penoso, isto é, o trabalho que coloca em risco a saúde e a segurança dessas crianças e desses adolescentes.

Segundo Souza e Souza (2003), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil na Bahia, desde o início, foi marcado por várias parcerias entre o Poder Público e a Sociedade Civil e, de forma especial, pelo *UNICEF* – Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência, que o auxiliou na parte técnica e financeira, e do MOC – Movimento de Organização Comunitária. Segundo os autores, este colabora na coordenação de processos que envolvem a participação efetiva dos movimentos sociais da região do sisal, na busca de parcerias com os Poderes Públicos locais, tendo em vista criar melhores condições de vida para as crianças e adolescentes.

A luta pela implantação do programa teve início em 1993. A mobilização para sua criação contou com apoio além do Movimento de Organização Comunitária, Sindicatos e famílias da região.

O PETI é um programa do Governo Federal, cujos objetivos são retirar crianças e adolescentes do trabalho, possibilitando o acesso, a permanência e o bom desempenho deles na escola; fomentar e incentivar a ampliação do universo de conhecimentos, por meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e de lazer no período complementar à escola, ou seja, na jornada ampliada; proporcionar apoio e orientação às famílias por meio da oferta de ações socioeducativas; implementar programas e projetos de geração de trabalho e renda para as famílias (Manual do PETI, 2003).

No contexto do PETI, as famílias com filhos com idade entre 07 e 14 anos que trabalham em atividades perigosas devem ser priorizadas, bem como as famílias com renda per capita de até ½ salário mínimo, ou seja, aqueles que vivem em situação de extrema pobreza.

As famílias inseridas no PETI recebem uma bolsa mensal para cada filho, com idade entre 07 e 14 anos, que for retirado do trabalho. Para isso, as crianças e adolescentes devem estar frequentando a escola e a jornada ampliada, ou seja, em um período, as crianças e adolescentes devem ir para a escola e, no outro, devem ir para jornada ampliada, na qual eles terão um reforço escolar, além de desenvolverem atividades esportivas, culturais, artísticas e de lazer.

As mães e os pais de família atendidos pelo PETI, na Região Sisaleira da Bahia, situam-se entre os 54 milhões de pessoas que, no Brasil, vivem com menos de meio salário mínimo por mês, ou seja, a parte negligenciável e negligenciada de 32,1% da nossa população. Esses dados foram revelados em um estudo do IBGE (SOUZA; SOUZA, 2003, p. 27).

Apesar do Programa visar retirar as crianças e adolescentes do trabalho perigoso, a família também é foco de atenção, a qual deve ser assistida por meio de ações socioeducativas e de geração de emprego e renda, buscando assim a sua promoção e inclusão social, contribuindo para o seu processo emancipatório, tornando-as protagonistas de seu próprio desenvolvimento social. As famílias poderão permanecer no Programa pelo prazo máximo de quatro anos, que passam a contar a partir da sua inserção em programa e projetos de geração de emprego e renda. Este é financiado com recursos do Fundo Nacional de Assistência Social e tem o co-financiamento dos estados e municípios, podendo, ainda, contar com a participação financeira da iniciativa privada e da sociedade civil. Para melhor compreensão, é relevante o conhecimento do histórico sobre o surgimento do Projeto “Baú de Leitura” no contexto do PETI.

O Projeto “Baú de Leitura” surgiu em 1999, inicialmente como uma maleta que pretendia visitar escolas do campo e unidades da Jornada Ampliada do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Segundo Baptista (2008), o Projeto “Baú de Leitura” só se tornou possível, porque contou com vários parceiros: Sociedade Civil, Órgãos Públicos ou pessoas que acreditaram no fazer pedagógico e humano. Ainda segundo a autora, inicialmente, o *UNICEF*, Fundo das Nações Unidas para Crianças e Adolescentes e o MOC, Movimento de Organização Comunitária, idealizaram esse Projeto. Porém, sozinhos, pouca coisa poderiam fazer. Neste contexto, mobilizaram então outros parceiros como a Comissão

Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil do Estado da Bahia, que incentivou e apoiou a experiência nas Jornadas Ampliadas do PETI e SETRAS - Secretaria Estadual de Trabalho e Ação Social e, a partir desse momento, as Prefeituras Municipais, através das Secretarias de Ação Social e de Educação.

A Jornada Ampliada funciona como um vetor de ampliação e desenvolvimento do universo sócio-cultural, educativo e informacional da criança e do adolescente, oferecendo possibilidades de inclusão social. Deve-se ressaltar o fato das atividades da Jornada Ampliada não se tornarem penosas para as crianças, em função de uma carga horária mal distribuída entre as atividades de reforço e lúdicas, bem como pouco qualitativa em oferta de opções de atividades e desenvolvimento de habilidades e talentos singulares a cada criança (MANUAL de orientação do PETI, 2003, p. 20 <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/trabalho infantil/trabalho infantil/3.2.2.2.html>. Acesso em 28/12/14).

Dessa forma, desenvolveu-se criando espaços para atuação, possibilitando o acesso a crianças e adolescentes do campo e da cidade, práticas de leituras diferentes das práticas habituais.

A implantação do “Baú” na Bahia, em 1999, segundo o Manual do PETI (2003), teve como objetivo qualificar as práticas pedagógicas relativas à leitura oferecidas nas escolas, para alunos atendidos pelo Programa PETI, nas denominadas Unidades da Jornada Ampliada, UJA. De acordo com o Manual do PETI (2003), a Jornada Ampliada – UJA, atua como um vetor de ampliação e desenvolvimento do universo sociocultural, educativo e informacional da criança e do adolescente, permitindo a inclusão social. Ressaltamos que a meta é tornar as atividades da Jornada Ampliada atrativas para as crianças, visto que estas, além de funcionarem como ferramentas para melhorar o nível de aprendizagem, atuarão como atividades de reforço e ludicidade.

As Unidades de Jornada Ampliada prolongam o tempo de permanência da criança e do adolescente na escola, fomentando um segundo turno de atividades culturais, lúdicas, artísticas e esportivas. É uma forma de complementar o ensino regular, podendo ser realizada nas próprias unidades escolares municipais ou outros locais. O projeto visa ampliar a qualidade da escola do campo, através do processo de formação de educadores para desenvolver, no ambiente escolar – da Jornada Ampliada e/ou na Jornada Regular – práticas pedagógicas de leitura com as crianças, mediando a reflexão delas sobre sua realidade e de sua comunidade a partir das histórias lidas, efetivando a relação texto e leitura de mundo. Democratizar a educação na compreensão do “Baú” significa aprender a ler e a escrever, permitindo ao sujeito ser agente de si mesmo. Nesse contexto, Freire (1995, p.29-30), diz que “Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante (...) Ler é procurar buscar

criar a compreensão do lido... ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão”. É através da leitura que o leitor contextualiza e descontextualiza o mundo ao seu redor.

Na Bahia, o Projeto teve como sede a cidade de Feira de Santana e os primeiros municípios contemplados com o projeto foram: Conceição do Coité, Riachão do Jacuípe, Santa Luz e Valente. Depois, expandiu-se para outros municípios do estado. Contou com o apoio do IRPAA - Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada, que assumiu a coordenação do Projeto em vários municípios do Norte do Estado, contando com o apoio da ABRINQ, Fundação pelos Direitos da Criança e do Adolescente, e algumas entidades internacionais.

Inicialmente, a proposta de inserção do Projeto “Baú” na Bahia, foi do MOC - Movimento de Organização Comunitária, após aprovação da Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil da Bahia, composta por entidades do Poder Público e da Sociedade Civil. A esta Comissão, coube a responsabilidade das decisões básicas de políticas para erradicar o trabalho infantil no Estado da Bahia.

Essa transformação de ideais aconteceu, a princípio, em municípios que já possuíam o programa PETI, em que seus monitores, no caso da Bahia, eram contratados pelo Governo Estadual, mediante convênio com a *FAPEX* – Fundação de Apoio à Pesquisa e à Extensão.

Para decidir sobre quais livros seriam trabalhados no contexto do “Baú,” o sistema de formação dos educadores, monitoramento e avaliação ficaram sob a responsabilidade do Movimento de organização Comunitária, delegados pela Comissão do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

É pertinente ressaltar que houve envolvimento das Prefeituras Municipais, na responsabilidade de gestores do PETI. Assim, todos os envolvidos estiveram comprometidos em deixar fluir a capacidade e a criatividade de cada entidade e equipe, mantendo o suporte do Projeto que se traduz pelos seus princípios, metodologia e motes principais.

Diante do que observamos e analisamos, compreendemos que a experiência com o Projeto “Baú” tem sido significativa, ao ponto de, nos municípios que possuem o Projeto, a comunidade exige a ampliação dele. Para Baptista (2006), constatou-se, após reflexão, que era necessário: envolver mais efetivamente as prefeituras; criar uma estrutura mínima de suporte ao Projeto “Baú de Leitura” nos municípios, incentivando-se, inclusive, a aplicação de parte

dos recursos do PETI para aquisição de livros; criar condições para que o Projeto seja visto como algo da comunidade e não como algo das entidades, para ser assumido pela região. Nesse contexto, a Secretaria de Trabalho e Assistência Social do Estado da Bahia, Secretarias Municipais e outros setores, envolveram-se mais sistematicamente.

Segundo Baptista (2006), a teorização desse processo revela que há um significativo esforço para que o Projeto avance cada vez mais, ou seja, saia de si mesmo e se projete para fora, aumente o contato com o setor Público, cobrando a participação dos gestores públicos e que Sociedade Civil e Poder Público solidifiquem suas próprias identidades e papéis. A aplicação efetiva de recursos financeiros no Projeto, por parte das Prefeituras Municipais, demonstra compromisso crescente para a sua universalização. Para o autor, esses passos revelam a construção de um projeto comum, envolvendo Organizações da Sociedade Civil, Fóruns de Erradicação do Trabalho Infantil, Comissões Estaduais e outros órgãos.

Com essa parceria, uniram forças e espaços para atuar e levar o Projeto de Leitura a crianças e adolescentes do campo e da cidade. Nesse contexto, no ano de 2005, o “Baú” já estava inserido em 86 municípios da Bahia.

É no contexto do Projeto “Baú de Leitura” que se insere uma prática pedagógica de leitura diferente, isto é, uma leitura que induz os sujeitos a construir saberes, interagir com o conhecimento para ajudar as pessoas do meio rural, das periferias das cidades, pessoas excluídas: a leitura é vista como dispositivo de inclusão e oportunidade para o sujeito alcançar o seu desenvolvimento pessoal e intelectual. Então, desenvolver o ensino de qualidade através de uma prática pedagógica que, segundo Carneiro (2003), tem como foco melhorar a oralidade das pessoas na viagem ao mundo da fantasia e da imaginação, facilitar a vida de milhares de crianças e adolescentes, no sentido de proporcionar o prazer pelo ato de ler, é também uma das propostas do “Baú”. Na prática pedagógica do Projeto “Baú”, a leitura, além de ser algo prazeroso, contribui para o desenvolvimento e o crescimento intelectual das pessoas envolvidas no processo. (BATISTA, 2006, p. 33). Procura também sensibilizar e despertar nos alunos e suas famílias a motivação pelo gosto de ler, por meio de histórias infanto-juvenis, tornando-os leitores, relacionando texto e contexto, leitura de vida e de mundo.

Inicialmente, o Projeto “Baú de Leitura” foi implantado em dois estados do Brasil: Bahia e Pernambuco. Na Bahia, a sua implantação na região do sisal decorre do fato de ser uma região com um número elevado de crianças e adolescentes ocupando todo o seu tempo

no corte do sisal. O Sisal é uma fibra têxtil extraída das folhas do agave e originário da península de *Yukatan*, no México. No Brasil, seu cultivo iniciou-se em 1903, na Paraíba. Atualmente, a sua exploração está concentrada no Nordeste, geralmente, em áreas onde as condições de clima e solo são poucos favoráveis ou de escassas alternativas para a exploração de outras culturas que ofereçam resultados econômicos satisfatórios. A Bahia concentra 92%



da sua produção. À região sisaleira, situada no nordeste da Bahia, a planta do sisal chegou em 1910, no município de Santa Luz. Logo após se expandiu para toda região do sisal. Temos abaixo a fotografia de uma das áreas da região do sisal.

<https://www.google.com.br/search?q=foto+da+região+do+sisal&biw>. Acesso em 10 de janeiro de 2015.

Conforme Carneiro e Hitti (s/d, p.1), o Projeto “Baú de Leitura” surge inicialmente como um instrumento de incentivo à leitura dentro do PETI, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, tendo em vista erradicar a exploração do trabalho que atingia crianças e adolescentes em alguns estados do Brasil como por exemplo: Bahia, Mato Grosso e Sergipe, localidades onde a exploração da mão de obra infantil era mais frequente.

O Projeto iniciou com uma maleta itinerante que visitava as escolas e proporcionava momentos de leitura e encantamento. Inicialmente, havia poucos “Baús” para serem distribuídos nas Unidades de Jornada Ampliada do PETI. Quando foi implantado, apenas alguns professores foram capacitados para atuarem no Projeto, tendo em vista que poucos municípios haviam feito adesão a ele.

Assim, o “Baú” expandiu-se para vários municípios do Estado da Bahia e, como afirmam Carneiro e Hitti (2008), está presente em 773 Jornadas Ampliadas do PETI ou em escolas de mais de 50 municípios baianos. Houve bastante evolução. O número de livros já supera os 35 mil circulando nas escolas e Jornadas Ampliadas. No início, não existiam bibliotecas e acessos a livros e, muito menos, à leitura, mas, mesmo sem o material considerado básico, as crianças nunca deixaram de ter uma aprendizagem que significasse muito para elas. Atualmente, as crianças já dispõem de material de suporte e também um cantinho reservado para ler.

Inicialmente foi um programa direcionado unicamente para alunos da zona rural, assistidos pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. Porém, a partir de 2003, segundo Batista (2008), os gestores públicos municipais interessaram-se para que o “Baú” fosse apresentado às escolas da rede regular de ensino, tanto na zona rural quanto na zona urbana dos municípios e dos estados que aderiram ao projeto: Bahia, Mato Grosso e Sergipe.

A proposta de intervenção inicial, realizada pelo MOC, foi implantada logo após aprovação da Comissão Estadual de Erradicação do Trabalho Infantil, composta por instituições do Poder público e da Sociedade Civil. A sua ampliação e expansão tornou-se possível porque contou com o apoio das parcerias. Dessa forma, o Projeto expande-se para escolas do campo e da cidade.

No Estado da Bahia, especialmente na região sisaleira, nas cidades de Conceição do Coité, Santa Luz e Valente, o Conselho de Desenvolvimento Sustentável - CODES insiste junto às Prefeituras dos municípios para implantação do Projeto “Baú de Leitura”, para funcionar como prática complementar nas escolas, incentivando as Secretarias de Educação a adquirirem novos “Baús”. Desse modo, a proposta foi que todos os municípios da região do sisal ampliassem o número de exemplares e assumissem o compromisso com essa prática pedagógica.

Na cidade de Capim Grosso, o “Baú” foi implantado no ano de 2002 nas Jornadas Ampliadas do PETI. Nas escolas regulares, isto é, no Ensino Fundamental I, foi implantado no ano de 2010. Abaixo uma vista parcial da cidade Capim Grosso-Bahia.



Mendes: Fotos recentes de Capim Grosso – www.ibamendes.com. Acesso em 20 de fevereiro de 2015.

Em Morro do Chapéu-Bahia, o Projeto “Baú de Leitura” foi implantado no ano de 2000. Abaixo, vista parcial da cidade.



Foto: Jorgequixabeira.ucoz.com. Acesso 10 de maio de 2015.

Segundo Carneiro (s/d p. 1),

A má qualidade da escola nordestina é conhecida. Uma das raízes é a falta de leitura por professores e alunos, redundando em falta de informação, de acesso sistemático ao conhecimento produzido pela humanidade, de vocabulário, de capacidade de expressão e de interpretar o que ler.

Na concepção da autora, a proposta educacional das escolas públicas não dispõe de ferramentas para qualificar professores para a prática da leitura, de modo que a leitura seja considerada como instrumento fundamental para o desenvolvimento do sujeito. Sem deixar de

mencionar que as escolas não dispõem de bibliotecas e de acervos para os alunos e professores. Nesta compreensão, a leitura não é vista como prioridade, porque a questão da qualidade da leitura na escola não se reduz às observações da autora acima citada. Nesse contexto, concordamos com a opinião da autora.

Como iniciou o Projeto “Baú de Leitura”? O Selo UNICEF Município Aprovado motivou a criação do “Baú” como espaço de incentivo ao aprender, possibilitando a troca de experiências, cabendo ao município promover a formação dos educadores através de oficinas de leitura, apoiadas no estudo da literatura Infante-juvenil, com foco nas suas finalidades didáticas, psicológicas, sociais e morais.

Segundo Baptista (2006), o problema que impulsionou o desenvolvimento do Projeto “Baú de Leitura” em alguns municípios baianos foi o baixo desempenho escolar das crianças nas práticas de leitura. Portanto, objetivando estimular o interesse pelo hábito de ler, amplia-se o Projeto, por considerar que o baixo rendimento na aprendizagem está associado à desmotivação nas atividades referentes ao hábito de ler. Por isso, na concepção de Lima (2009), o “Baú de Leitura” surge como uma forma de motivar esses jovens a frequentarem a escola de forma motivadora e, conseqüentemente, suprir as deficiências e carências desses sujeitos, incorporando, nas salas de aula, uma proposta de leitura que possibilite o interesse e a permanência na instituição de ensino, melhorando o desempenho escolar.

O município, ao aderir ao Projeto “Baú”, promoverá a formação dos professores através de oficinas de leitura, fundamentado no estudo da literatura infante-juvenil. Com duas ou três oficinas, além do estudo em geral, faz-se necessário que o professor já conheça as técnicas de leitura e contação de histórias, tanto em sala de aula quanto em outros ambientes. Este deve conhecer os gêneros literários como poesias, fábulas, poemas, lendas e planejar como deve ser o espaço, o cantinho de leitura ou mesmo uma sala adaptada. A seguir, a descrição das práticas pedagógicas de leitura do “Baú”.

3.1 DESCREVENDO AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DO PROJETO “BAÚ DE LEITURA”

Para que haja melhor compreensão, é pertinente que explicitemos algumas questões a respeito das propostas pedagógicas de leitura do “Baú de Leitura”. No contexto do Projeto,

“Baú” é uma maleta de couro, como uma caixa, na qual se guardam os livros e material didático utilizados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Esta fica sob a responsabilidade do professor-leitor, como também à disposição para leitura dos alunos, suas famílias, ou outros interessados, envolvendo, assim, a comunidade em torno da escola. Esses leitores são orientados a preservarem o acervo literário, o qual é formado com livros doados ou comprados. Entretanto, são selecionados de modo que atendam ao objetivo do Projeto, ou seja, encaixem-se nos ‘motes’ definidos pelos orientadores e executores da prática leitora, que motivem, despertem interesse no público leitor.

Dessa forma, é importante relacionar os livros que compõem cada “Baú” de acordo com a sua sequência alfabética.

BAÚ A

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: Na terra dos Orixás; Urubu queria ser passarinho; Fada Cisco quase nada; O teatro de sombra de Ofélia; Menina Bonita do laço de fita; O chapéu encantado.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: Viagem ao mundo dos micróbios; A casa da floresta; Açúcar amargo; Era uma vez, era uma vez; E a natureza o que fez?; A festa no céu um conto do nosso folclore; Uma ideia toda azul.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade; Exercício da Cidadania.

Livros: O frio pode ser quente; Poemas para brincar; Serafina, a criança que trabalha; Zezinho, o dono da porca preta; O filho do caminhoneiro; Amigos, mas nem tanto.

BAÚ B

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: A força da vida; O Boi multicolor; O dono do seu nariz; Dudu Calunga; Maria vai com as outras; Tainá, estrela amante.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: Os rios morrem de sede; Príncipes e princesas, sapos e lagartos; O homem que espalhou o deserto; O menino que não teve medo do medo; Bom dia todas as cores; A parábola do planeta azul; O último broto; A linguagem dos pássaros.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: Onde tem bruxa, tem fada; Uma história pelos avessos e outras histórias; O milagre de cada dia; Galileu leu.

BAÚ C

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: O soldado que não era; O velho, o menino e o burro e outras histórias; Tapuaçu - a estrela de fogo; Jeito de ser; O folclore Sergipano.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: Pai sem terno e gravata; O povo Pataxó e suas histórias; A fábrica de fazer pano; Truks.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: Fadas que não estão nos contos; O Jacaré e o Gato, amigos gêmeos; Luz de dentro ou de fora? Revolução no formigueiro; Os olhos que não queriam dormir; Nicolau tinha uma ideia; Afinal, é a felicidade.

BAÚ D

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: Crescer é preciso; Cavaleiro em prosa e verso; Só de vez em quando; Fantasma existe?

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: Dito, o negrinho da flauta; O empinador de estrelas; Nas tramas da emoção; Lúcia, já vou indo.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: A droga da obediência; crianças na escuridão; Balançando Sonhos; Cinco anos sem chover; No fundo dos teus olhos; A criação do mundo; O fio azul e o fio encantado nas tramas da vida.

BAÚ E

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: Yakina, o menino onça; a lenda da gralha azul; Armazém do folclore; Mané Tomé, o liberto; minha avó era uma bruxa; O patinho feio; O menino da noite.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: É difícil de entender, vô; As aventuras e perigos de um copo d’água; O leão da noite estrelada; Robson Crusóé; Tem gente; Uma conquista muito especial.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: A maravilhosa roupa do rei; O jogo de não jogar; O segredo da casa amarela; Doze reis e a moça no labirinto do vento; O menino que achou uma estrela; O menino tangedor de sonhos.

BAÚ F

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: 500 anos; O cavalo encantado; A porta do meu coração; O resgate da esperança; Os Deuses e Deus.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: Até mais verde; Nosso filme; Guerra dentro da gente; Hipergame - a máquina da terra; Um bairro encantado; O segredo do galo madrinha.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: Apostado; Depois da montanha azul; O pai sabe tudo e muito mais; Mãe que faz e acontece; Flor de maio; Traquinagens e estripulias; O rato da sacristia.

BAÚ G

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: Querido Deus; O negrinho pastoreio; A bruxa japonesa; Saci – pururuca; Lendas negras; A fada que tinha ideias; O último curumim; Diga um verso bem bonito.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: Subida pro céu; A cidade submersa; Adormeceu a Margarida; A menina que fez a América; A árvore do mundo e outros feitos de Macunaíma; A volta dos pardais do Sobradinho.

“Mote” 03: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: Zicartola; Viver é uma grande aventura; Alice no país das maravilhas; Amigo é comigo.

BAÚ H

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: Ofélia e a ovelha; A moeda de ouro que o pato engoliu; Luas; As asas do crocodilo; Rabiscos e rabanetes; Histórias para ler e ouvir.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: O verde brilha no poço; Ecologia; A parábola do Planeta azul II; Girassóis; Uma ideia verde.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: Tudo muda com Duda; A minha mãe elefanta; História do país aos avessos; Pedro e o Lobo; Mas que festa!

BAÚ I

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: O menino e a sombra; Maria Gomes; O rei que mora no mar; História de verdade; O peixinho de asas.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: Manifesto verde; Verde que te quero verde; Passarinho me contou; O dilema do bicho pau; Que planeta é esse? A árvore que pensava.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: Nós; Amor, amor, amor; Se a memória não me falha; Do outro lado tem segredo.

BAÚ J

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: O filho do vento; À toa, à toa – palavras que encantam; Dueula, a mulher canibal; Ana e Ana; Amor de Maria, a bonita.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: brasileiro – História de amor do Brasil; passarinhos e gaviões; Imagens do Sertão; de olho nos bichos; O monólogo da natureza.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: Cores de todas as flores; a cor da fonte; O jardim de cada um; Chapeuzinho Vermelho e o lobo guará; O outro lado da história; declaração Universal dos Direitos Humanos.

BAÚ L

“Mote” 01 Tema; Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local

Livros: O amor de Virgulino, Lampião; Quem não arrisca, não petisca; Lendas de amor dos índios brasileiros; Uala - o amor; O rei mamulengo.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: O monstro e a mata; Porque proteger a natureza; Que planeta é esse?; Artima – o índio que foi à lua; O riacho.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: O raio de sol; meu avô e eu; O príncipe encantado e o mico-leão dourado; Eu e os outros; O menino que não se chamava João e menina que...; Passarinho engaiolado.

BAÚ M

“Mote” 01 Tema: Nós, enquanto seres humanos: Identidade Pessoal, Cultural e Local.

Livros: O distraído sabido; O homem pássaro; Sebastiana e Severina; Duas histórias muito engraçadas; As coisas que a gente fala; Ana levada da breca.

“Mote” 02 Tema: Nós e a relação com a natureza e o Meio Ambiente, Tecnologia.

Livros: Curupira e o equilíbrio da natureza; Guerra no rio; liberdade para todos; A última gota; A Iara e a população da água; Fiz o que pude.

“Mote” 03 Tema: Nós e os outros: a Família, a Comunidade e a Sociedade, Exercício da Cidadania.

Livros: Desenho de Infância; uma história de páscoa; Quase tudo na arca de Noé; A velha misteriosa; Se essa rua fosse minha.

Como pudemos perceber, cada Baú é composto por livros que abordam as três temáticas, ou seja, os três “motes”.

É pertinente ressaltar que estas informações foram obtidas através do Manual do Projeto “Baú de Leitura” (2006).

Com o acervo selecionado, parte-se para a formação dos professores. Conforme os documentos analisados, o processo de formação destes passa por três fases assim denominadas: a primeira denominada *Sensibilização para leitura prazerosa*, a segunda fase chamada de *Aprofundamento da metodologia e exercício de práticas leitoras* e a terceira denominada *Avaliação sistemática e processual da prática*. Esta última acontece frequentemente nos encontros de formação com os próprios professores monitores e coordenadores municipais do Projeto.

Nos encontros de formação de professores, são discutidos os três eixos temáticos que nortearão as práticas leitoras. Os eixos são os seguintes “motes”: Identidade, Meio Ambiente e Cidadania. A metodologia utilizada é a do *conhecer, analisar e transformar*. O primeiro momento, que é o de *Conhecer*, inicia-se com a apresentação de um quadro avaliativo das atividades desenvolvidas nos municípios ou regiões. Também ocorrem trocas de experiências, debates e outros. É o momento de cada município expor seu trabalho, avanços ou dificuldades. O importante é que a experiência de um município vai passando para outro, acontecendo a troca. O segundo momento é o *Aprofundamento da metodologia e exercício de*

práticas leitoras, que é o *Analisar*. Nele é feita uma reflexão sobre os resultados apresentados pelos municípios. Dando sequência ao encontro, os professores fazem uma leitura dinâmica dos livros infanto-juvenis, cujas temáticas se referem aos três eixos. Ainda nesse momento acontecem apresentações sobre as leituras realizadas, oficinas de fortalecimento da leitura, contação de histórias e outras atividades pedagógicas. No terceiro momento, o *Encaminhamento das ações*, que é o *Transformar*, a partir de tudo que foi avaliado e do aprofundamento da metodologia, busca-se superar as dificuldades e avançar no processo, planejando ações e metas para melhorar as práticas pedagógicas do Projeto. É pertinente ressaltar que cada professor é responsável por uma unidade do “Baú”. Este significa, no contexto do Projeto, uma maleta que visita escolas do campo e unidades de Jornadas Ampliadas do PETI, estas visitas têm como objetivo levar momentos de alegria, de leitura e reflexão a muitas crianças e adolescentes que não têm a oportunidade de ler de forma prazerosa.

Jornada Ampliada funciona como um vetor de ampliação e desenvolvimento do universo sócio-cultural, educativo e informacional da criança e do adolescente, oferecendo possibilidades de inclusão social. Deve-se ressaltar o fato das atividades da Jornada Ampliada não se tornarem penosas para as crianças, em função de uma carga horária mal distribuída entre as atividades de reforço e lúdicas, bem como pouco qualitativa em oferta de opções de atividades e desenvolvimento de habilidades e talentos singulares a cada criança (MANUAL de orientação do PETI, 2003, p. 20). Disponível em <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/trabalho infantil/trabalho infantil/3.2.2.2.html>. Acesso 14 de dezembro de 2014.

No contexto do Manual do Projeto “Baú de Leitura”, Souza (2006) afirma que, em se tratando de formação de professores, esta é considerada como uma questão de formação de cidadania e da identidade das pessoas e grupos, redimensionando a atividade pedagógica, tornando a leitura uma atividade formadora da personalidade. Segundo os autores, é uma prática ampla, cidadã, gratificante e crítica, assumida como formação continuada, exigindo do educador reflexão, diálogo, presença crítica e criadora e possibilitando-lhe uma leitura de mundo. Dentro dessa análise, são apresentados os princípios políticos e filosóficos que dão embasamento à ação formadora do Projeto, bem como todo percurso realizado no processo de formação. Na concepção de Souza e outros (2006), são referenciais de formação do Projeto “Baú de Leitura:

a) **Educação X Projeto de Sociedade** – no âmbito dessa temática, a formação de educadores não se debate e nem se explica sem a identificação de alguns parâmetros iniciais. Por um lado, aqueles de intencionalidade do próprio processo educativo e por outro a

compreensão de como ocorre a educação e a formação. Segundo Souza (2006, p. 66), “Sobre a intencionalidade do projeto educativo, sabe-se não ser a educação algo neutro e que a mesma sempre está vinculada e a serviço da construção de um projeto de sociedade”. Para a autora, não há educação sem a elaboração e a explicitação de um projeto político de sociedade ao qual ela serve. No caso do “Baú”, os idealizadores, bem como os que nele trabalham, optam por um projeto de sociedade que se caracteriza pela justiça, pela inclusão de todos os sujeitos no desenvolvimento, compreendido não na perspectiva de geração e distribuição de riquezas, mas naquela do desenvolvimento integral e integrado de todas as pessoas. Valores como solidariedade, liderança, democracia, participação e respeito são fundamentais nesse projeto de sociedade.

b) Entendimento de Formação e de Metodologia - nesta compreensão, a partir da concepção de educação e de projeto de sociedade expostos, a principal função da ação formadora implica no contexto da cidadania, em gerar capacidades instaladas sob todos os pontos de vista, para que os sujeitos, pouco a pouco, assumam sua história e nela possam processar as transformações essenciais e uma melhor qualidade de vida. Assim, trabalhar a leitura de forma prazerosa e crítica é fundamental. Essa ação formadora deve assumir a não neutralidade, explicitar o objetivo a ser perseguido, que valores propõem desenvolver e ter as seguintes características:

Ser processual – significa que as mesmas pessoas que iniciaram uma caminhada devam continuar, isto é, os dias de estudo e encontros devem seguir-se numa linha processual e crescente, não se caracterizando como elementos isolados e estanques. Nessa perspectiva de formação, as pessoas são auxiliadas a extrair de si os valores, a dimensão humana e os conhecimentos que possuem. Portanto, a reflexão sobre a prática pedagógica constitui instrumento importante nesta ação. Nesse processo de formação, as pessoas aprendem, crescem modificam a própria realidade, aprendem a refleti-la, descobrem como interferir e transformá-la, adquirindo conhecimentos necessários para construir ou buscar as mudanças. Como tudo isso se materializa na história formativa do Baú? Na Concepção de Souza (2006), no processo de formação, há uma caminhada em que as pessoas se inserem e vão fazendo, de forma gradativa, as suas descobertas, na proporção em que desenvolvem o trabalho de leitura com crianças, jovens e adultos, reunindo-se periodicamente para refletirem sobre tudo que fizeram; interagir sobre as dificuldades encontradas, como também aprender com aquilo que deu certo para outros.

Centrar-se na avaliação, reflexão e projeção da prática – o processo formativo do “Baú” não se identifica com a simples veiculação de conteúdos: ele se constitui para todos que dele participam, isto é, em analisar suas práticas e a própria realidade, de modo a gerar conhecimento suficiente para incidir em intervenção na própria realidade, mudando-a na perspectiva dos objetivos previstos.

Ter um Conteúdo orientado– o conteúdo atualizado, inovador produzido e adquirido no processo de formação provém do debate, da ação, da análise da prática de cada grupo individualmente e do intercâmbio das práticas realizadas. Esse intercâmbio tem auxiliado bastante os educadores. Por exemplo, se algum educador sentir dificuldades no percurso das atividades docentes, a experiência do outro pode apontar os caminhos para superar o problema. A esse conteúdo provindo da reflexão, devem ser somados outros já produzidos pela prática do dia a dia, na história da humanidade. O conteúdo adquirido pelo grupo deve auxiliar os alunos a lerem melhor, conhecer formas de envolver os pais e a comunidade.

No “Baú”, a orientação do conteúdo acontece de duas maneiras: primeiramente, porque a formação, as reflexões, os debates e a análise das atividades são claramente direcionadas para que os sujeitos envolvidos se tornem capazes de desencadear processos educativos, a partir das leituras. Em segundo lugar, porque os livros do “Projeto Baú” são escolhidos de forma criteriosa para ajudar os leitores a refletir e posicionar-se sobre as três temáticas do Projeto: a descoberta e valorização de sua própria identidade, sua comunidade, etnia, seus valores, assim como o respeito aos outros; cuidado com a natureza, ecologia e tecnologia; cidadania. (Informações retiradas do Manual do Projeto “Baú” de Leitura, 2006).

Ser crítico, questionador, propositivo, produtor de novos conhecimentos – nessa compreensão, a prática pedagógica ganha contornos críticos e questionadores. Sempre estará sendo avaliadora da prática e da história. Tanto da prática dos alunos e da própria comunidade. No contexto do “Projeto Baú”, essa formação conduz a avaliar também a prática de gestores públicos, professores, de entidades, enfim de cada pessoa, principalmente no campo referente aos processos de leitura.

O processo formativo, então, provoca nos envolvidos uma certa instabilidade, pois, ao ser crítico e questionador, induz a dúvidas e incertezas.

É justamente esse momento da instabilidade, essa desestabilização que faz com que as pessoas busquem o novo, novas descobertas que diminuam ou respondam às práticas imobilizadoras, a partir da geração de novos conhecimentos. É assim que a leitura passa a não ser considerada apenas como decodificação de sinais, mas como

leitura e análise da realidade, um instrumento de diálogo entre pessoas, civilizações, culturas (SOUZA ET AL, 2006, p.74).

De acordo com o Manual do Projeto “Baú”, isso acontece quando: ao ler, reler, interpretar histórias, crianças e adultos são motivados a identificar na sua realidade, processos, questões e soluções; ler e interpretar as histórias; a metodologia provoca as pessoas a ressignificar a realidade, identificando, nela, a si mesmas, sua comunidade e seus sonhos; as histórias lidas em grupos possibilitam às pessoas a realizar uma leitura de mundo.

Considerar os envolvidos no projeto como sujeitos da história e construtores do conhecimento – nessa análise, a formação parte do princípio de que todos são capazes de interferir na história, mudando os rumos, produzindo conhecimentos e não absorvendo conhecimentos já prontos. No contexto do “Baú”, esse princípio funciona como uma síntese metodológica de todo percurso. Então, a partir da sensibilização, os educadores descobrem suas próprias caminhadas no campo da leitura, o que implica em novas formas de interagir com os alunos.

Dos princípios apresentados, surge a metodologia, compreendida como um processo dinâmico de trabalho que proporciona uma contação política e filosófica que, se diferencia de outras técnicas. É uma metodologia que traz a intencionalidade da ação, do sentido, da razão de ser. É uma metodologia a serviço de uma sociedade que quer justiça, igualdade de oportunidades, a inclusão de todas as pessoas e o amor à natureza.

O passo a passo do processo formativo do Projeto “Baú de Leitura”: o processo de formação dos educadores do “Baú” não se dá de forma “estanque ou mecânica” pois no contexto do “Baú”, o saber é algo que se constrói no dia a dia, modificando-se através da constante relação: prática-teoria-prática. É importante ressaltar que a formação dos educadores é apenas uma das fases do Projeto, a outra é o desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças e adolescentes. “No geral, o recurso pedagógico utilizado, enquanto finalidade educativa para formação de educadores do Projeto “Baú de Leitura”, é a oficina. Essa é aqui entendida como vivência” (SOUZA ET AL, 2006, p. 77). A oficina é o momento de troca de experiências, manifestações criadoras, pois criar dessa forma no contexto do “Baú” é uma forma de dar “asas” à fantasia, de viver a literatura.

É importante salientar que a maioria desses momentos surgiram como respostas às necessidades dos educadores, em decorrência da dinamicidade do Projeto.

Oficina de Sensibilização – é neste momento que tem início a prática pedagógica de formação dos sujeitos envolvidos, inicia-se também o processo de motivação e autoconhecimento através das práticas de diversos tipos de leitura. “A leitura proposta se dá através do incentivo ao ato de ler pelo simples prazer de fazê-lo e as competências leitoras que desse ato brotam são consequências elementares da capacidade criadora” (SOUZA et AL, 2006, p. 78). Nessa concepção, as narrativas da vida se misturam com as histórias contidas nos livros e se configuram em páginas de compreensões do mundo com o mundo. Assim, a partir de um processo dialógico de produção de conhecimento, os sujeitos do “Baú” descobrem que suas histórias são importantes e valorosas, portanto devem ser conhecidas e trabalhadas.

Na concepção de Souza (2006), a forma como os livros são trabalhados no “Baú de Leitura” eleva a autoestima dos professores, através da desconstrução de preconceitos, reconstruindo novos conceitos, fundamentados na valorização das raízes culturais. “O produto dessa oficina são pessoas com a sensibilidade quanto à compreensão da integralidade do ser humano. E isso desenha um fortalecimento educativo, ou seja, de dentro para fora, reforçando a autoestima e a autovalorização dos sujeitos. Isto os qualifica e orienta suas práticas” (SOUZA, et al, p. 79).

Retomada do processo: Avaliação, Aprofundamento Metodológico e Planejamento – A formação na concepção do Projeto “Baú” é processual e, em decorrência disso, é importante que as pessoas que participaram da primeira etapa continuem no processo, porque após a oficina de sensibilização, os educadores fazem o trabalho de experiência com o Projeto para que nos encontros subsequentes discutam e reflitam as práticas realizadas, com vistas a atingir os objetivos que o Projeto propõe, que são mudar e transformar.

Após a Sensibilização, outros momentos formativos são realizados, como também outras oficinas de retomada do processo, avaliação e planejamento. O objetivo é o aprofundamento das atividades do Projeto, tendo como referência as experiências vivenciadas em sala de aula por todos os sujeitos que fazem parte do “Baú”.

Neste conceito, os educadores percebem o surgimento de várias competências leitoras e reconhecem que a literatura requer do leitor mudança, transformação movida pela emoção, como observamos no poema produzido por uma educadora do “Baú” do município de Poço Verde-Sergipe:

“...Sempre gostei da minha profissão

Isso ninguém pode duvidar
Mas lhe digo de coração
Algo faltava pra me completar
Do projeto Baú de Leitura
Começaram a falar
Cada dia era uma coisa
Pra ninguém se atrapalhar
Que projeto, minha gente,
Coisa assim eu nunca vi
Se faltava algo em mim
Eu agora descobri.
O baú veio mostrar
Que é possível transformar
E o gosto pela leitura
Nos alunos despertar”.

(MANUAL DO PROJETO BAÚ, 2006, P. 80).

É pertinente ressaltar que o acervo literário referencial das oficinas enfocam as temáticas Identidade, Meio Ambiente e Tecnologia e Cidadania. Quando se discutem a temática *a relação do homem com o Meio Ambiente e a Tecnologia*, a pretensão é a de desenvolver um diálogo entre os leitores e autores, a respeito da cultura predatória do capitalismo e das condições de destruição e degradação ambiental pela qual passa o planeta, a partir da análise das condições ambientais da localidade de cada leitor. Assim, o diálogo que se constrói numa reflexão coletiva, se concretiza na busca de possibilidades de ações diversas, fundamentadas na compreensão da questão ambiental como um processo educativo. Desse modo, alternativas de convivência ambiental e de desenvolvimento sustentável, ambas envolvendo as tecnologias, passam a mediar as discussões de educadores e alunos.

Com relação a discussão da temática Cidadania, o foco é despertar nos leitores uma análise profunda tanto a respeito da sociedade, quanto das relações afetivas familiares.

Histórias de vida marcadas pelos mais diversos sentimentos – com amor, dedicação, compromisso, ódio, desprezo, violência, abandono – são compartilhadas e ressignificadas. Através dos textos/histórias, as pessoas expressam elementos relevantes de sua subjetividade, (re)definem aspectos importantes em suas relações sociais e até mesmo sinalizam a reescrita de sua própria história (SOUZA, et al, 2006, p. 81).

Vale salientar que a proposta do “Baú de Leitura” não se limita apenas ao recinto de uma sala de aula, mas visa a envolver toda comunidade e também transformá-lo em Política de Educação, partindo de dentro para fora. Portanto, desde o primeiro momento, procura-se esclarecer ao município receptor, tudo sobre o Projeto, seus objetivos e suas atividades pedagógicas. Nesta oportunidade é discutida a possibilidade de parceria, tendo em vista que o Projeto não se constitui como uma prestação de serviço. Este se configura como uma soma de “esforços” a favor de um objetivo comum, que é a formação de alunos leitores e não leitores, termo utilizado no contexto do “Baú”.

Firmado o acordo com o município, é que ocorre a seleção dos educadores que irão passar pelo processo de formação do Projeto “Baú de Leitura”.

Após a primeira etapa do processo de capacitação, que é a *sensibilização*, os educadores se organizam, junto com suas turmas e a comunidade, para receberem os “Baús”, em clima de festa. Nesse momento, acontecem várias apresentações culturais e folclóricas, como forma de reconhecimento e responsabilidade de assumir o Projeto como seu “parceiro”.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em sua relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora e a comunidade, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. [...] Assumir-se como sujeito, capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2002, P.46).

Depois de trabalhados todos os livros do “Baú”, acontece a troca ou seja, o “Baú” de um educador passa para outro e vice-versa, contendo livros com títulos diferentes daqueles do primeiro “Baú”. Essa prática qualifica o “Baú de Leitura” como itinerante, porque os “Baús” percorrem várias unidades. Essa troca é um procedimento constante no contexto do Projeto. Conforme já relacionados, os baús são denominados pelas letras do alfabeto obedecendo a ordem alfabética.

Outro princípio observado no contexto do “Baú” são as visitas de monitoramento, momento em que os educadores recebem a visita dos coordenadores que participam também dos momentos da leitura desenvolvidos com crianças, adolescentes e adultos. Esta prática de visita não se configura como um ato de vigiar o educador, pelo contrário, esta constitui um ato de contribuição profissional em que o educador se sente apoiado pelo colega que o auxiliará na construção de um novo saber, contribuindo para resultados importantes para a transformação da ação pedagógica.

O coordenador ou coordenadora do Projeto “Baú de Leitura” é a pessoa no município, responsável para contribuir com o processo de capacitação dos educadores. Segundo Baptista e outros (2006), a coordenação do Projeto surgiu como consequência da característica de autonomia que é inerente ao “Baú”. Essa autonomia proporciona aos municípios criarem mecanismos que garantam a execução pedagógico-metodológica do Projeto. O Encontro de Coordenadores representa a soma de pessoas com o mesmo objetivo e responsabilidade social. Pessoas que se reúnem frequentemente com o objetivo de aperfeiçoamento profissional e melhoria nas atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do “Baú”.

Na iniciativa de tornar o Projeto “Baú de Leitura” uma Política Pública de Educação, a coordenação municipal do Projeto atua como estratégia importante, porque é a coordenação que faz a interação entre o Projeto e a Gestão Municipal.

Para que os educadores se sintam cada vez mais seguros quanto aos objetivos metodológicos do Projeto Baú de leitura e sua intencionalidade de modificar a realidade, no sentido de construir laços de solidariedade e justiça social, necessário se faz a criação de núcleos municipais de leitura e de estudo. Esses núcleos são momentos privilegiados de reunião mensal entre educadores e coordenadores para exercitar a leitura e analisar coletivamente sua prática, aprofundar questões, elaborar conhecimentos, exercitar a contação de histórias (SANTOS et al, 2006, p. 85).

Segundo a autora, nesses *Encontros de Avaliação e Planejamento*, educadores e coordenadores avaliam as práticas e replanejam coletivamente. Então, na formação processual e crescente da prática pedagógica do Projeto, priorizam-se os intercâmbios de construção do saber compartilhado. Esses intercâmbios possibilitam aos educadores o exercício de uma ação dialógica, que conduz à aprendizagem, ao crescimento da educação enquanto ação sistêmica de desenvolvimento, à modificação da realidade.

A proposta pedagógica do Projeto não é uma proposta pronta e acabada, mas sim uma proposta dinâmica, em constante mudança, enfim transformadora. Para Baptista (2006):

Fundamental, para não se perder a unidade, é a manutenção dos princípios, dos motes, do processo ensino-aprendizagem; da certeza de que todas as pessoas produzem conhecimento e são capazes de modificar o mundo em que vivem; de que a formação é dinâmica, dialética e sempre inacabada. Não há formados. Há pessoas que, constante, processual e sistematicamente, se formam (BAPTISTA et al, 2006, p. 86).

Evidentemente que a prática leitora do Projeto “Baú de Leitura” é uma atividade contínua para formação de cidadãos. Conforme o Manual do “Baú de Leitura” (2006), em qualquer estado, município ou comunidade, o objetivo do Projeto é contribuir para melhorar a qualidade da aprendizagem, através da inserção sistemática de um processo diferente de

leitura agradável e crítica, tendo como foco construir uma política de leitura, inserida na Educação.

Busca-se, através da leitura bem feita e refletida de alguma história ou de outros textos literários, provocar o gosto por ler e levar à leitura de mundo, principalmente, do entorno do leitor, contribuindo para formar cidadãos conscientes e atuantes na comunidade onde vivem. Desenvolvem-se, assim, a criatividade, expressão oral e escrita dos leitores, ampliando os espaços de lazer, de reflexão e de atuação cidadã de cada pessoa envolvida no processo (MANUAL DO PROJETO BAÚ DE LEITURA, 2006, p. 106).

Assim, são princípios da política do “Baú”: o respeito e revalorização da cultura local, a descoberta de novos valores no seu povo, sua gente, respeito às diferenças étnicas, culturais, religiosas, de trabalho e de vida. Nesta compreensão, a proposta pedagógica utilizada no contexto do “Baú” está fundamentada na ação-reflexão-ação. Dessa forma, quem faz parte do “Baú” exercita a leitura, valoriza suas ações e as executa com mais dinamismo, sentido e reflexão. Foucambert (2002) afirma que:

É difícil cercar os fundamentos da leitura, pois se trata de uma atividade eminentemente polimorfa – da pesquisa no anuário à desmontagem de um texto filosófico, passando pela degustação de um poema, pelo vôo sobre o jornal habitual, pelo olhar lançado sobre um anúncio ou programa, pelo romance policial devorado no trem, pelo anúncio de um problema de física, pelo manual de instruções de um aparelho novo, pela retomada de um texto que está escrevendo, pela consulta ao dicionário, pelo estudo literário de uma antologia, pelo relance sobre as suas anotações antes de tomar a palavra, pela legenda de um filme de vídeo, pela releitura de uma obra de arte [...], pela busca de uma rua etc. (FOUCAMBERT, 2002, p. 105).

Nessa concepção, são tantos os motivos para a leitura e, portanto, são tantas as suas modalidades que se torna necessário indagar o que elas têm em comum.

Dessa forma diferente, lúdica, de leitura prazerosa e contextualizada surge o Projeto “Baú de Leitura”, nascido em uma das Jornadas Ampliadas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, ainda denominado de “Mala de Leitura”. Na compreensão dos sujeitos investigados no Projeto, os livros são cheios de magia, ludicidade, pureza e sonhos que só a literatura é capaz de proporcionar. E, segundo os investigados, o que diferencia o PBL das práticas mecânicas de leitura é justamente a prática pedagógica que o “Baú” apresenta, isto é, busca a interação leitora entre professores e alunos, chamados de educadores leitores e alunos leitores. A proposta pedagógica do PBL, criada pelo MOC - Movimento de Organização Comunitária, segue três princípios fundamentais, conforme já mencionados:

1. “*Sensibilização aos Coordenadores Municipais do PBL* - profissionais encarregados de multiplicar e gerenciar o Projeto junto aos professores do município e

sensibilização dos professores, que trabalham diretamente com o “Baú de Leitura” na sala de aula;

2. *Aprofundamento da prática pedagógica* - esta é reavaliada e aprofundada para maior compreensão dos professores e para melhor funcionamento do Projeto bem como bons resultados;
3. *Avaliação da Prática* - neste caso, são avaliados os impactos do projeto na realidade da sala de aula, as dificuldades e a troca de experiências com outros municípios. Com estes três princípios, o projeto vem sendo ampliado nos diversos municípios baianos, tendo, inclusive, o apoio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia”.

As escolas recebem uma caixa ou mala de madeira, denominada “Baú”, com uma coleção de 45 livros. O objetivo é que, dentro do município, os “Baús” percorram todas as escolas para que todas as crianças tenham acesso aos livros.

Na realidade, uma das filosofias do “Baú” é a democratização da leitura. Freire (1982), por exemplo, presume um aprendizado de escrita e leitura que aponta direções para o sujeito ser agente de si mesmo. “Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... ler é engajar-se numa experiência da compreensão” (FREIRE, 1995, p.29). Assim, a leitura na escola deve ser uma prática libertária, transformadora, que induza o aluno a penetrar no texto, compreendendo-o na intertextualidade e no contexto do leitor. A importância de se promover um trabalho de leitura em sala de aula de forma que contribua para a formação de um sujeito leitor que seja capaz de identificar num texto as suas leituras plurais e que possa posicionar-se criticamente diante das informações que lhe são impostas.

A compreensão da leitura como prática social amplia os poderes e as maneiras de inserção do indivíduo na sociedade. Portanto, leitor crítico é o sujeito que se posiciona no mundo de forma crítica capaz de participar da sociedade na qual convive, mas principalmente de tentar transformá-la. A respeito desse princípio, reportamo-nos a Zilberman (1991):

Adotar uma metodologia de ensino da literatura que não se fundamente no endosso da tradição, na repetição mecânica e sem critérios de conceitos desgastados, mas que deflagre o gosto e o prazer da leitura de textos, ficcionais ou não, e possibilite o desenvolvimento de uma postura crítica perante o lido e perante o mundo que esse traduz (ZILBERMAN, 1991, p. 44).

Segundo Bamberger (1988, p. 7), “Todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores, pais e pedagogos precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para vida individual, social e cultural, se quiserem

contribuir para melhorar a situação”. Falar da importância da leitura significa refletir sobre a função político-social que ela representa. A prática de ler precisa ter um sentido para quem lê, porque ler não é apenas decodificar signos. Ler representa uma interação dos sujeitos com o mundo e deles entre si. Para Orlandi (2003), no Brasil, como em outros países, o estímulo à leitura tem sido uma das metas básicas da Educação.

Segundo o Jornal Estadão, de São Paulo (2013), 57% dos alunos de 8 anos têm nível baixo em leitura, isto é, mais de 57% dos estudantes de 8 anos não conseguiram superar os dois primeiros níveis, em uma escala de quatro, de aprendizado em leitura na Avaliação Nacional de Alfabetização ANA de 2013. Conforme a Avaliação Nacional, com referência à leitura, a maioria dos alunos 57% não consegue localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Em escrita, 41,5% dos alunos não teriam competência para escrever textos narrativos com mais de uma frase a partir de uma situação dada. É importante mencionar que a distribuição dos alunos por nível varia por Estado e Região: Norte e Nordeste apresentam 74% dos estudantes nos dois primeiros níveis em matemática. Alagoas, por exemplo, apresenta 48% dos alunos no primeiro nível, enquanto Santa Catarina concentra 39% dos estudantes no mais alto.

Para Kleiman (1998), o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar. É uma atividade social que permite ao sujeito compreender a sua razão de ser no mundo, buscando constantemente conhecimentos a respeito da realidade, observando de forma direta a concretude real, ou observando os registros da cultura expressos através das diferentes linguagens e códigos. Portanto, esta constitui uma experiência prazerosa que amplia mundos de conhecimentos, possibilita sabedoria conectando-se com vários outros contextos. Segundo Solé (1998):

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os educadores aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem (SOLÉ, 1998, p. 32).

Alguns professores se inquietam com o baixo desempenho escolar do aluno com relação a leitura e a escrita e alegam que, na maioria das vezes, o ato de ler ainda é uma prática distante do dia a dia deles por várias questões, tais como a falta de biblioteca nas escolas, professores sem qualificação profissional e práticas pedagógicas desmotivadoras. Para os sujeitos investigados, a desmotivação do aluno com a leitura acontece porque, além das práticas que não despertam interesse, o professor não conscientiza o aluno da importância

que a leitura tem para a vida social, cultural e profissional. A esse respeito, Silva (1998, p. 95), diz que “A leitura é um processo que atende a vários propósitos, por isso, precisa ser explicitamente mostrada às crianças em função das aprendizagens que acontecem por imitação da pessoa adulta”. Nessa concepção, os hábitos de leitura decorrem dos incentivos dos professores com o aluno. A atuação do professor para a formação do aluno leitor é fundamental, na proporção que sua intervenção pedagógica pode contribuir para despertar o interesse pelo ato de ler. Segundo Maciel (2002), se o professor não pratica a leitura com prazer, como ele pode desenvolver uma prática pedagógica que desperte o prazer e a alegria pelo ato de ler?

Muito se discutem e se publicam sobre os diversos conceitos a respeito da leitura. Porém, em relação a muitos desses conceitos, o que percebemos é a utilização de práticas mecanicistas, em que a leitura aparece com funções objetivas e utilitárias apenas para decodificar letras, números e palavras. A leitura em si, mesmo em sua etimologia, não se apresenta nesta limitação, ela vai além da leitura da palavra.

Portanto, a nossa inquietação com o “Baú de Leitura” nos impulsionou a investigar se as práticas de leitura do Projeto contribuem ou não para inovação nas atividades pedagógicas relativas ao ato de ler e, conseqüentemente, melhorar o desempenho e a qualidade de ensino. Compreendemos a escola como uma instituição integrante da sociedade com poder de transformar o sujeito através das leituras e atividades praticadas por professores e alunos. Porém, na compreensão dos sujeitos investigados, a escola não descobriu ainda o potencial da leitura e, portanto, continua com um ensino mecânico, instrumental e sem significação.

Compreendemos que o Projeto “Baú de Leitura” se constitui como uma prática pedagógica de leitura diferenciada, inovadora, que, além de transformar o aluno num sujeito leitor, vai muito além da simples leitura de um texto ou livro. Apresenta uma prática pedagógica de leitura que transforma o sujeito, a exemplo de alunos que se tornam artistas de circos, teatro e profissionais da música. Sentem-se valorizados como sujeitos, bem como sabem valorizada sua atuação na sociedade. O “Baú” vai além do letramento, tendo em vista que se alfabetiza para a vida e não apenas para a escola.

As histórias lidas pelos alunos servem de “mote”, isto é, são temas a serem trabalhados. Estão divididos em três temáticas: 1-Identidade; 2- Meio Ambiente e Tecnologia e 3- Cidadania, Família e Sociedade. Possuem muitas ilustrações e são contextualizadas, com temas referentes ao Brasil, como por exemplos: semiárido, a cultura africana e temas

relacionados à realidade local. São livros que têm a ver com a realidade das crianças, trabalham o imaginário delas e as despertam para a leitura de mundo. São leituras que fogem um pouco da ficção dos contos de fadas, são mais reais, o que, de alguma forma, tem funcionado como elemento diferencial, porque as crianças se veem nas histórias, sentem familiaridade.

Para as atividades acontecerem nas salas de aula, os professores participam de um processo de formação e sensibilização. Como mostram Carneiro e Hitti (s/d, p.4):

O processo de formação dos educadores passa por três etapas: sensibilização para a leitura prazerosa; aprofundamento da metodologia e exercício de práticas leitoras e avaliação sistemática e processual da prática. Esse processo acontece através de encontros de formação com os próprios educadores e com os Coordenadores Municipais do Projeto. Nos encontros com Coordenadores, passamos a trabalhar dentro de três temáticas orientadoras, que chamamos de mote: Identidade, Meio Ambiente e Relações Sociais, utilizando a metodologia do conhecer, analisar e transformar a realidade, da seguinte forma: Quadro avaliativo (conhecer): o primeiro momento de cada encontro inicia com a apresentação de um quadro avaliativo do trabalho desenvolvido nos municípios/regiões, troca de experiências e debates. Cada município apresenta seu trabalho: avanços e dificuldades. (CARNEIRO; HITTI, s/d, p.4).

O Projeto constrói leitores, tanto crianças e adolescentes, quanto educadores e os próprios pais dos alunos, através das histórias lidas, contadas e discutidas. Logo após a realização da leitura, trabalham-se as diversas dimensões artísticas e criativas dos alunos, proporcionando-lhes o seu desenvolvimento, o conhecimento de sua identidade, o exercício da cidadania e a busca por melhor qualidade de vida. Percebemos que, através do mundo imaginário das histórias infantis, as crianças criam novas possibilidades para suas vidas.

Observamos que o Projeto “Baú de Leitura” é um Projeto que tem como finalidade difundir práticas de leituras lúdicas, valorizando o saber popular e a literatura, de forma que venha contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes da sua função sociopolítica, e que possam contribuir para fortalecer as políticas públicas de educação popular, que podem ser inseridas em qualquer realidade, levando em consideração os elementos culturais, sociais, econômicos, políticos e psicológicos, valorizando a identidade e a diversidade dos sujeitos, principalmente das crianças e dos adolescentes. Segundo Carneiro e Hitti:

As práticas de leitura desenvolvidas conforme a metodologia do “Baú” acontecem da seguinte forma: a) o professor precisa conhecer todo o acervo de livros da escola e do “Baú”; b) ler e reler o maior número de livros do acervo; c) escolher os livros adequados para a faixa etária dos alunos; d) estimular conversas sobre os temas dos livros; e) planejar um tempo para a leitura que pode ser entre duas ou cinco vezes por semana, utilizando, no mínimo quarenta minutos; e) organizar um espaço lúdico

bonito e informal; f) solicitar dos alunos dramatizações; g) estimular outras atividades relacionadas à leitura; h) organizar visitas à bibliotecas dentre outras (CARNEIRO;HITTI, s/d p. 1).

É também proposta pedagógica do “Baú” a organização prática pedagógica dos temas, agrupados por “motes”. Estes viabilizam a construção do pensamento crítico, provocando uma relação contextualizada das crianças com o mundo em que vivem. Segundo Reis (2008, p.55), “‘Motes’ são eixos norteadores que orientam a escolha do acervo que compõe cada “Baú”, bem como as análises dos livros/textos nele contidos”. Na concepção do autor, esses eixos facilitam aos educadores reconstruírem conhecimentos com os leitores, partindo da reflexão, compreensão e comunicação com o mundo e com os outros. Então, a prática visa o desenvolvimento da leitura através dos três eixos norteadores que são abordados nos “motes”

Para Gonçalves e outros (2008), a prática contribui para construir de forma coletiva, o conhecimento que tem dado sustentabilidade à prática pedagógica do Projeto. Os autores relacionam as ações que têm demonstrado resultados positivos: a) espaço sedutor da leitura, este é considerado como local de organização onde se coloca o “Baú” com os livros, e o ambiente em que as crianças ficam. Espaço criativo, com cartazes ilustrados e motivadores, referente a atividade que vai ser desenvolvida; b) apresentação do acervo/autores – neste, acontece a apresentação dos livros que serão utilizados na prática: capa, ilustração, tipo de texto, autor, e história; c) compreensão do texto lido, este é importante para o desencadeamento do processo que está sendo construído. É uma habilidade fundamental que, muitas vezes, não depende apenas da leitura que a criança realiza, e sim da idade leitora da criança que, na maioria das vezes, não corresponde a sua idade cronológica; d) na interpretação, o texto costuma dialogar com as crianças. A experiência de cada uma orienta o rumo desta conversa. O acervo é selecionado com a intenção de provocar esse diálogo. Nesta fase as tarefas referem-se muito à vida das crianças como casos da família, sentimentos, histórias, que dão margem para melhor conhecimento do contexto no qual estão inseridas; e) contextualização, a qual consiste no conhecimento da realidade das crianças em que se estabelece um diálogo com a comunidade e com o mundo. Para Gonçalves (2008), a história lida provoca reações subjetivas que se recompõem através da linguagem que representa a interpretação de cada uma delas; f) intertextualização, esta é a etapa das apropriações e contações das histórias e dos diálogos estabelecidos. A prática pedagógica do Projeto revela indicadores de outras competências leitoras, estabelece relações com outras informações, trocas de ideias com outros textos e a construção de novas ideias; g) dimensão social, esta fase reflete o processo de análises e reflexões no contexto pessoal e local. Há interação com a

comunidade e intervenção na realidade local; h) dimensão política – esta se refere ao processo de compreensão e ação desveladora que a leitura provoca nas pessoas, tornando-as ativas diante da realidade na qual vivem. Tornam-se seres atuantes, lutam pelas mudanças na perspectiva de buscar uma educação de qualidade; i) e finalmente a itinerância dos “Baús”, estes *são itinerantes permanecendo um período numa determinada localidade para que os alunos tenham acesso aos livros, que depois serão trocados por outros, de um acervo diferente*. Dessa forma, os alunos passam a ter acesso às novas experiências literárias. O Projeto tem como perspectiva, através da leitura, melhorar a educação do campo e da cidade, tornando-a mais qualificada e com especificidades que atendam as necessidades da população, rural ou urbana. Para Baptista (2008, p. 28), “Os alunos das escolas do campo, antes da inserção do “Baú”, tinham pouco acesso a textos e livros de histórias, visto que suas escolas não possuíam bibliotecas, apenas alguns livros didáticos das séries iniciais”. Assim, a prática do ato de ler tornava-se deficiente e desmotivadora, não proporcionando aos alunos o interesse pela leitura como uma atividade motivadora e construtiva, que amplia os conhecimentos e desenvolve o senso crítico.

CAPÍTULO III

4 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 A PROPÓSITO DO PARADIGMA TRADICIONAL

Diante da temática inovação pedagógica, é importante fazermos um breve relato sobre como o processo ensino-aprendizagem tem se articulado ao longo desses anos.

O processo ensino-aprendizagem tem se articulado de diferentes formas, com o complexo contexto histórico vivido pelas sociedades capitalistas ao longo da Época Contemporânea. Em linhas gerais e esquemáticas, podemos dizer que o liberalismo clássico dominante no século XIX muito contribuiu para difundir a tese segundo a qual a educação escolar deveria ser pública, universal, gratuita e obrigatória. A educação pública era considerada como um dos mecanismos mais eficazes para a formação dos cidadãos críticos e conscientes. A escola era vista como a redentora da humanidade, capaz de transformar o súdito em cidadão. Correspondendo a essa etapa do processo educacional, a concepção pedagógica dominante era do tipo tradicional: intelectualista, cientificista, enfatizando a

missão do educador na transmissão de conhecimentos que eliminassem a ignorância popular. Nesse contexto, o educador seria o centro, o transmissor, o modelador de cidadãos para o regime democrático.

Porém, a partir das transformações sociais decorrentes do capitalismo e da industrialização, a necessidade de ensinar e aprender se tornam cada vez mais necessárias dentro e fora do campo de trabalho.

Evidentemente que a Revolução Industrial gerou várias mudanças na estrutura social, de ordem econômica, política e cultural do planeta, influenciando a vida das pessoas que, obedecendo à nova ordem, perderam sua identidade e passaram por um processo de alienação. Nesse contexto, o desenvolvimento da maquinaria e a divisão do trabalho levaram o proletariado a perder sua característica e se tornar apenas uma peça da máquina que exige somente a operação mais simples e mais fácil de aprender. Diante do novo momento produtivo, o mundo passava por um vasto processo de transformação, demandando uma nova escola, capaz de introduzir o ensino técnico e profissional e garantir a mão de obra qualificada, para atuar em favor do crescimento da indústria e gerar riqueza para a burguesia capitalista, tendo em vista que a escola seria a responsável para instruir os trabalhadores, tornando-os mais eficientes em suas funções, bons cidadãos e trabalhadores disciplinados.

As inovações introduzidas no processo produtivo criaram máquinas capazes de realizar não apenas o serviço pesado, mas tarefas sutis e que exigem cálculos complexos e grande precisão. Computadores e robôs, unidos, extraem matéria-prima, manufaturam, distribuem o produto final e executam serviços gerais, substituindo a mão de obra humana e eliminando a necessidade de determinados materiais.

Percebemos, então, que o momento atual passa a exigir respostas e decisões mais rápidas. Dessa forma, a inovação pedagógica passa a ter um significado importante para preparar o sujeito para os novos desafios, torná-lo criativo e autônomo.

As rápidas e profundas transformações em todos os setores da sociedade são questões que vem afetando intensamente o relacionamento em todas as situações da vida humana. Assim podemos dizer que essas mudanças não poupam ninguém. Talvez, isso seja o resultado da modernidade que se fragmenta de forma inexorável.

Toffler (1994), referindo-se ao tempo de mudança, ressalta: como podemos saber que as mudanças estão em aceleração? Porque não existe uma forma absoluta para medir uma

mudança. Para ele, num universo complexo, ainda que dentro de uma determinada sociedade, um número virtualmente infinito de correntes de transformação ocorre simultaneamente. Todas as coisas, da menor à maior, são, na realidade, não propriamente coisas, mas processo. “Não existe nenhum ponto estático, nenhuma condição nirvânica de não-mudança é, portanto, necessariamente relativa” (TOFFLER, 1994, p. 30). O autor ainda afirma que:

Ela também é desigual. Se todos os processos ocorressem à mesma velocidade, ou mesmo se eles se acelerassem ou desacelerassem em uníssono, seria impossível observar a mudança. O futuro, no entanto, invade o presente em velocidades diversas. Assim, torna-se possível comparar a velocidade de diferentes processos à medida que eles se desenvolvem. Sabemos, por exemplo, que, comparada com a evolução biológica das espécies, a evolução cultural e social é extremamente rápida. Sabemos que algumas sociedades se transformam tecnológica ou economicamente mais rapidamente do que outras. Também sabemos que diferentes setores dentro da mesma sociedade mostram diferentes índices de mudança – a disparidade que William Ogburn rotulou de “defasagem cultural”. É precisamente o desequilíbrio da mudança que a torna mensurável (TOFFLER, 1994, p. 30-31, destaque do autor).

Para Toffler, precisamos de um tipo de medida que possa comparar processos grandemente diversos, e essa medida é o tempo. Sem o tempo, a mudança não tem significado. E, sem mudança, o tempo pararia. “O tempo pode ser concebido como os intervalos durante os quais os eventos ocorrem” (TOFFLER, 1994, p. 31). Portanto, nesse contexto de mudança, a visão de totalidade aplicada à educação, impõe-nos a função de substituir compartimentação por integração, desarticulação por articulação, descontinuidade por continuidade, tanto na teoria quanto na prática pedagógica. Daí, a pertinência de romper com os velhos paradigmas.

Kuhn (1962) refere-se a paradigma como sendo um modelo ou padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade. É mais do que uma teoria, implicando uma estrutura que gera novas teorias. Em relação a origem, os valores que estão associados ao paradigma “tradicional” transcorrem de uma associação de várias correntes do pensamento da cultura ocidental, como por exemplo a Revolução Científica, do Iluminismo e da Revolução Industrial, presentes a partir dos séculos XVIII e XIX. As ideias iniciais que muito influenciaram a era moderna foram formuladas nos séculos XVI, XVII e XVIII.

Em síntese, o paradigma tradicional baseava-se no conhecimento objetivo obtido pela experimentação e na observação controlada, em busca de verdadeiro critério na experimentação e na razão. Nessa época, a essência do ser estava na áurea da razão e, através da racionalidade, atingia-se a verdade e resolviam-se os problemas. Dessa forma, acreditava-

se que todo pensamento lógico era verdadeiro. Segundo esse paradigma, toda a verdade existia fora do sujeito, dependendo do conhecimento externo captado pelos órgãos dos sentidos. Conforme esse modelo, dividir era necessário e o pensamento caminhava do mais simples ao mais complexo. Mente e matéria eram duas coisas distintas, sendo a mente mais importante que a matéria. Nesse contexto, o mundo era compreendido como uma máquina perfeita que poderia ser descrita de forma objetiva, independente do observador humano. Assim, concebia-se uma visão de mundo fundamentada na ciência da ordem, no mecanicismo, na separatividade e no determinismo. Nesse caso, o papel do sujeito era insignificante, os modelos eram muito autoritários, os sujeitos eram separados uns dos outros, isto é, um sujeito obediente e pouco atuante.

A partir de uma sociologia compartimentada mecanicista e reducionista, os sujeitos sociais foram concebidos por uma lógica classista, geridos por estruturas sociais rígidas e com funções definidas. Constata-se nesse período que, a complexidade e a multidimensionalidade do ser humano e da realidade social eram desconhecidas. Assim, compreendemos que a ciência clássica desintegrou o ser, a sociedade, a natureza e a própria dinâmica da vida.

Muitas são as influências do velho paradigma na vida das pessoas. Em se falando da educação, as coisas parecem ser mais graves, considerando a importância da aprendizagem na formação dos sujeitos e em suas possíveis consequências para o futuro da humanidade.

Compreendemos que a escola, talvez, continua limitando os sujeitos ao espaço restrito de suas filas de carteiras, imobilizando-os em seus movimentos, silenciando-os em suas reflexões, impedindo-os de pensar e sentir. Dessa forma, ainda se mantém a memorização, repetição, cópia, dando importância ao conteúdo, resultado, produto, recompensando o sujeito pelo seu conformismo e boa conduta, punindo os erros e as tentativas de liberdade de expressão, em vez de inovar a interação de construção de conhecimentos.

Em sua maioria, a escola continua influenciada pelo velho paradigma, dominada por um sistema paternalista, hierárquico e dogmático que não percebe ou finge não perceber as mudanças em seu entorno. É, talvez, uma escola centrada no professor e na transmissão de conteúdos, valorizando as relações hierárquicas em nome da transmissão do conhecimento e que concebe o sujeito como uma tábula rasa, produzindo seres obedientes, reprimidos em sua capacidade criadora, assim a compreendemos.

Na obra *O Choque do Futuro*, Toffler (1994) já previa que pessoas psicologicamente normais teriam de enfrentar uma colisão abrupta com o futuro. Para ele, pessoas de diversos países, mesmo os mais ricos e tecnologicamente mais avançados, iriam encontrar dificuldades para atender às exigências de mudanças que caracterizariam o futuro da nação. Para o autor, a sociedade, nos últimos 300 anos, vem sendo conduzida por muitas transformações, as quais, distantes de se amenizarem, espalham-se rapidamente, gerando impactos sem precedentes. Diante destes impactos, “[...] faz brotar, em seu caminho, todas as espécies de uma curiosa flora social – de igrejas psicodélicas e universidades livres a cidades da ciência no Ártico” (TOFFLER, 1994, p 21). Dessa forma, faz surgir uma sociedade estranha com características, antes nunca vistas. Na concepção do autor, a mudança não atinge apenas indústrias ou nações, mas também:

É uma força concreta que penetra fundo em nossas vidas pessoais, nos leva a desempenhar novos papéis e nos confronta com o perigo de um mal psicológico inédito e tremendamente perturbador. Esta nova doença pode ser chamada de “choque do futuro”, e um conhecimento de suas fontes e sintomas ajuda a explicar muitas coisas que, de outra forma, desafiam uma análise racional (TOFFLER, 1994, p. 22, destaque do autor).

Concordamos com o autor, pois entendemos que as mudanças, além de gerarem instabilidade nas pessoas, afetam as relações interpessoais. A exemplo, podemos lembrar os efeitos da globalização e do uso intensivo de instrumentos criados pela tecnologia da informação: elas não impactam somente o mundo do trabalho e o padrão de emprego, mas a sociedade como um todo se depara com várias mudanças nas suas relações familiares e interpessoais.

Evidentemente que o ser humano precisa se adaptar às mudanças, porém uma das características mais marcantes da sociedade moderna tem sido sua capacidade de produzir e se adequar às mudanças sociais. Compreendemos que cada uma delas, imposta pelo próprio homem, representa um rompimento com a tradição. Por outro lado, muitos paradigmas permanecem enraizados no conservadorismo da nossa sociedade, alguns sob novos aspectos. Exemplos disso são o fato de que a família constituída nos dias atuais é muito diferente da família do século XIX e os trabalhadores de hoje terem uma rotina diferente da rotina de trabalho do século passado.

Muitas vezes a mudança é encarada como um choque, choque de cultura que frustra e desorienta a sociedade, é como um colapso que gera falta de compreensão, falta de habilidade para lidar com o novo. Para Toffler (1994, p. 23), “O choque do futuro é a absoluta

desorientação trazida pela chegada prematura do futuro”. Segundo o autor, ele surge da superimposição de uma nova cultura sobre uma outra mais antiga.

Nesse contexto de rompimento com o passado, o autor diz que estamos passando pela segunda Revolução Industrial, considerando a velocidade e a profundidade das mudanças nas nossas vidas. Na nossa compreensão, a Revolução Industrial consolidou-se num conjunto de mudanças tecnológicas, gerando grande impacto no sistema produtivo a nível econômico e social. Obviamente que a Revolução Industrial mudou radicalmente as condições de vida do trabalhador desde os deslocamentos da população da zona rural para a urbana às condições de trabalho nas fábricas. Enfim, houve toda uma mudança no sistema de vida da população. A respeito de mudanças, ainda Toffler (1994) afirma que:

O que acontece quando algo em nosso meio ambiente é alterado? Todos nós somos constantemente bombardeados por uma enxurrada de sinais vindos do nosso meio ambiente – visuais, auditivos, táteis etc. A maior parte deles chega de forma repetitiva, rotineira. Quando algo muda dentro do alcance de nossos sentidos, o padrão dos sinais que penetram através de nossos canais sensoriais para o nosso sistema nervoso se modifica. Os padrões repetitivos, rotineiros, são interrompidos – e a esta interrupção respondemos de uma forma particularmente aguda (TOFFLER, 1994, p. 270).

Em concordância com o autor, compreendemos que o ser humano talvez não esteja preparado para as mudanças, até porque o novo e o desconhecido geram impactos. Por outro lado, as mudanças acontecem numa rapidez tal que, na maioria dos casos, o ser humano tem dificuldades de acompanhá-las. Toffler ainda ressalta que é somente agora, em nossa geração, e por enquanto somente nas sociedades tecnológicas, que se cristalizou o potencial de um choque do futuro denso. Na compreensão do autor, a única forma de manter qualquer semelhança de equilíbrio durante a Revolução Superindustrial será responder à invenção com a invenção. Dessa forma, não há a necessidade de uma aceitação cega, nem de uma resistência cega, porém de um conjunto de estratégias criativas para moldar, desviar, acelerar ou desacelerar seletivamente as mudanças.

4.2 A EDUCAÇÃO NO PRETÉRITO FUTURO

Na corrida acelerada para pôr homens e máquinas nos planetas, recursos tremendos são devotados para tornar possível uma “aterrissagem macia”. Cada subsistema do aparato de aterrissagem é criado especialmente para suportar o choque da chegada. Exércitos de engenheiros, geólogos, físicos, metalúrgicos e outros especialistas concentram anos de trabalho no problema do impacto da aterrissagem. A falha de qualquer subsistema, uma vez iniciada a descida, poderia destruir vidas humanas, para não falar dos bilhões de dólares gastos no aparato e nas dezenas de milhares de anos-homens gastos em trabalho (TOFFLER, 1994, p. 320).

É interessante a colocação do autor porque nos faz refletir sobre a velocidade das mudanças que ocorrem em vários subsistemas enquanto que no subsistema educação ainda caminha a passos lentos.

Segundo Toffler (1994), o que atualmente passa por educação, até mesmo nas melhores escolas e faculdades, é algo que contraria os usos e costumes da sociedade atual, ou seja, é algo desatualizado. Para ele, os pais esperam que a educação prepare seus filhos para encarar o futuro. Por outro lado, os professores alertam que a falta de preparo reduzirá as chances de um sujeito no mundo de amanhã. “Ministros do governo, igrejas, os meios de comunicação de massa – exortam os jovens a permanecerem na escola, insistindo que agora, como nunca, o futuro de uma pessoa é quase que totalmente dependente de sua educação” (TOFFLER, 1994, p.330-331).

Concordamos com o autor quando afirma que, apesar de todo discurso a respeito do futuro, as nossas escolas olham para trás, para um sistema agonizante, em vez de olhar para a frente, para uma sociedade emergente. Assim, suas vastas energias são aplicadas na preparação do homem industrial, ou seja, pessoas preparadas para sobreviverem num sistema que terá morrido antes delas.

Nessa compreensão, “[...] para ajudar a evitar o choque do futuro, precisamos criar um sistema educacional superindustrializado. E para fazê-lo devemos buscar nossos objetivos e métodos no futuro, e não no passado” (TOFFLER, 1994, p. 321).

Com referência à escola da era industrial, vejamos a seguinte afirmação de Toffler:

Toda sociedade tem sua própria atitude característica para com o passado, o presente e o futuro. Esta idiossincrasia temporal, formada como resposta à de mudança, é uma das determinantes menos notadas, mas ainda assim mais poderosas, do comportamento social, e ela se reflete claramente no modo como a sociedade prepara os jovens para a vida adulta (TOFFLER, 1994, p. 321).

Assim, nas sociedades estacionárias, o passado ingere-se no presente e no futuro. Nessas sociedades, a forma mais exorável para preparar um jovem era munir com habilidades do passado, tendo em vista que essas eram exatamente as mesmas habilidades que eles necessitariam no futuro. Nesse contexto, Toffler afirma:

Assim, o pai passava para o filho todo tipo de técnicas práticas, bem como um conjunto de valores claramente definidos e altamente tradicional. O conhecimento era transmitido não por especialistas concentrados nas escolas, mas através da família, das instituições religiosas e do aprendizado nas oficinas. Aluno e professor se encontravam dispersos por toda a comunidade. A chave para o sistema, no entanto, era a sua absoluta devoção ao ontem. O currículo do passado era o passado (TOFFLER, 1994, p. 321).

Segundo o autor, o período mecânico eliminou com tudo isso, porque a industrialização exigiu um novo perfil de sujeito, ou seja, exigia dele habilidades que nem a família e a igreja poderiam fornecer, por si mesmas. Assim, forçou uma revolução no sistema de valores. Exigiu que o sujeito desenvolvesse um novo conceito de tempo.

Ademais, a educação de massa foi a habilidosa máquina construída pela industrialização para produzir o perfil de adulto de que precisava. Configurava como um problema bastante complexo tendo em vista a pré-adaptação de crianças para um ambiente novo, um ambiente de repetitivo esforço dentro de um ambiente fechado, com fumaça, barulho, máquinas, condições de vida condensadas, ordem coletiva, um ambiente em que o tempo era regulado pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto e não pela luz do Sol e da Lua.

Assim, a solução centrava-se num sistema educacional que, em sua própria estrutura, simulasse esse mundo moderno. Porém, a concepção de reunir massas de estudantes (matéria-prima) para serem processados por operários (mestres) numa escola (fábrica) foi um golpe de gênio industrial, segundo Toffler (1994). É pertinente ressaltar que a organização do conhecimento em disciplinas permanentes se fundamentava em pressupostos de caráter industrial. As crianças marchavam de um lugar para outro e se sentavam em locais determinados. Em se tratando de paradigma fabril, observamos abaixo o quadro comparativo entre a fábrica e a escola na compreensão de Sacristán apud Fino e Sousa (s/d, p. 4):

FÁBRICA	ESCOLA
A matéria-prima sofre uma série de transformações	O aluno sofre uma transformação até ao estado adulto
Nessa transformação intervêm operários, máquinas etc.	O professor e os meios (artefactos) educativos transformam o aluno
O complexo processo de produção exige a divisão de funções.	A educação requer o contributo de diversas funções.
O departamento de investigação estuda cientificamente o processo, as variáveis que intervêm.	O especialista em educação estuda o currículo exigido pela sociedade e os seus condicionamentos.
A gestão científica garante o êxito em termos de	A gestão científica logrará a educação eficiente.

eficácia.	
A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo operário que fará o que aquele indicar.	A racionalização é garantida pelo especialista e não pelo professor que fará o que lhe disserem.
A tecnificação do processo exige uma cuidadosa sequencialização de operações.	A eficiência é alcançada tecnificando o processo de forma ordenada, sequencialmente, com um design preciso
O resultado final é a soma das operações e tarefas parciais.	O objectivo final é a soma dos objectivos parciais intermédios
As tarefas e operações são tangíveis, medíveis.	Os objectivos devem ser observáveis, tangíveis, medíveis.
O importante é o valor material, a utilidade do produto.	O importante é o valor objectivo do conseguido, o socialmente verdadeiro, e não os processos subjectivos
Busca de rentabilidade em termos de tempo exacto para se conseguir o produto.	O melhor método é o que mais rapidamente atinge o objectivo tangível.
Seleção de meios segundo o custo para produzir a qualidade exigida ao produto pelo mercado.	Escolhem-se os meios pelo custo mínimo para lograr a qualidade minimamente exigida.
Todo o anterior requer precisar as normas de qualidade a que se submete o produto elaborado.	Define-se uma norma de qualidade que se apreciará na avaliação
Os produtos que passam o teste de qualidade são colocados no mercado, de contrário são reciclados, caso isso seja rentável, ou destruídos	Os alunos com êxito na avaliação são apreciados pela sociedade. Os que não superam essa norma de qualidade são recuperados se houver tempo e recursos
As técnicas de medição objectiva são um instrumento básico.	Ênfase em tudo aquilo que é observável e medível, a realidade objectiva. Ênfase nos instrumentos de medida.
Tudo tem carácter de meio subordinado ao fim proposto.	O currículo tem carácter instrumental justificado pela busca de eficiência na consecução dos objectivos.

Ademais, a fábrica produz em série, determinando previamente a significação do seu produto, como também a quantidade e a qualidade dele, além de garantir com precisão a execução do que foi planejado.

Em contrapartida, na escola, não há possibilidades para produzir em série, tendo em vista que a natureza de sua "matéria-prima", o aluno, é bem diferente da matéria-prima utilizada no processo de trabalho fabril. Por esse motivo, a significação prévia do produto pode ser destruída no decorrer do processo. Com relação à quantidade e à qualidade do "produto", não há possibilidade nenhuma de previsão, visto que não há parâmetros rentáveis para avaliar a produtividade da escola. Fino e Sousa afirmam que:

Os planejadores da escola desenharam-na segundo um modelo inspirado literalmente nas fábricas de forma a que os alunos, quando nela entrassem, passassem imediatamente a “respirar” uma atmosfera carregada de elementos e de significações que se revelaram ser muito mais importantes e decisivos que as meras orientações inscritas no brevíssimo currículo oficial da escola pública (FINO; SOUSA, s/d, p. 4).

Concordamos com os autores, pois a Revolução Industrial criou várias mudanças que atingiram profundamente a vida das pessoas. Dentre essas mudanças, podemos citar o processo de alienação com o qual os sujeitos conviveram. Na nossa concepção, considerar o contexto fabril mais importante do que o próprio contexto escolar é uma prova de alienação.

Atualmente, vivemos um processo amplo de transformação social, em que se exige da escola adotar práticas pedagógicas inovadoras e que possibilitem ao sujeito o desafio de transformar-se e transformar a sociedade nas suas mais complexas manifestações. Com referência às transformações sociais, Fino (2010) afirma:

É certo que há factores que encorajam, fundamentam ou suportam mudanças, mas a inovação, ainda que se possa apoiar nesses factores, não é neles que reside, ainda que possa ser encontrada na maneira como são utilizados: se quisermos colocar a questão em termos de ruptura, no sentido de Kuhn (1962) atribui à ruptura paradigmática, a inovação pedagógica pressupõe um salto, uma descontinuidade (FINO, 2010, p. 277).

Assim, a vida no interior da escola tornou-se um espelho, uma perfeita apresentação da sociedade industrial. Nesse contexto, os jovens que vivenciaram essa máquina educacional, se deparavam com uma sociedade adulta cuja estrutura de empregos, papéis e instituições é semelhante com a da própria escola.

Com referência à revolução tecnológica, compreendemos que esta vem firmando mudanças na economia, na cultura. Por isso, é compreensível que se imponham mudanças

também no processo de aprendizagem, que talvez, em quase todos as partes do planeta, vive pressionado pela necessidade de adaptação à nova era. Assim, o conhecimento ganha cada vez mais importância, o que leva muitos estudiosos a afirmarem que vivemos em uma sociedade do conhecimento. Essa afirmação não é por acaso e uma das justificativas mais frequentes para as atuais reformas educacionais, presentes em vários países, é a necessidade de adaptar o sistema educativo à sociedade do conhecimento, à sociedade tecnológica. Para Toffler (1994):

Num mundo assim, os atributos mais valiosos da era industrial se tornam prejuízo. A tecnologia do amanhã requer não milhões de homens levemente alfabetizados, prontos para trabalhar em uníssono em tarefas infinitamente repetitivas, nem homens que recebem ordens sem piscar, conscientes de que o pão se consegue com a submissão mecânica à autoridade, mas sim de homens que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminho através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos numa sociedade em rápida mutação. Requer homens que, na terminologia sugestiva de C. P. Snow, “tem o futuro no tutano de seus ossos” (TOFFLER, 1994, p. 323-324).

Então, é importante que cada setor, especialmente o de aprendizagem, adote práticas pedagógicas inovadoras que induzam o sujeito a pensar, a ser crítico para que possa enfrentar os desafios da sociedade de amanhã. Como bem se refere Toffler, já não basta entender o passado, como também não basta mesmo compreender o presente, porque o ambiente aqui-e-agora logo desaparecerá. Dessa forma, é preciso aprender a antecipar as direções e o ritmo das mudanças. “É preciso, para pôr a coisa em termos técnicos, aprender a fazer suposições repetidas, prováveis, de um alcance cada vez mais amplo, a respeito do futuro. E isso é válido tanto para alunos quanto para os professores” (p. 324). Observamos o que Papert (2008) diz sobre as mudanças na escola:

Houve um tempo em que eu acreditava, como muitas outras pessoas, que os professores seriam o maior obstáculo para a transformação da escola. Essa crença simplista, cuja insistente prevalência é, na verdade, um obstáculo muito maior para a mudança educacional do que o fato de alguns professores serem mesmo conservadores, tem em sua origem representações culturais profundamente arraigadas. No meu caso, lembro ter ficado impressionado, ainda no ensino fundamental, com o aforismo céptico de George Bernard Shaw: “Os capazes criam, os incapazes ensinam”. Alguém que não cria certamente não será um parceiro construtivo para promover uma mudança significativa (PAPERT, 2008, p. 65).

É interessante essa afirmação do autor quando ele diz que “os capazes criam e os incapazes ensinam”. O que entendemos com isso é que o professor deve proporcionar ao aluno ambientes de aprendizagem através de práticas pedagógicas inovadoras, que possibilitem a este ser um cidadão crítico e pensante, que o torne um criador da sua própria aprendizagem. Sobre o ato de aprender, Papert afirma:

Eu concordaria que aprender é um ato natural se estivéssemos falando sobre o tipo de aprendizagem que ocorre em um relacionamento saudável entre uma mãe e seu bebê ou entre duas pessoas começando a se conhecer. Todavia, a educação escolar

não é um ato natural. Muito pelo contrário: a Escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e outras tantas parafernálias, tende constantemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel de técnico (PAPERT, 2008, p. 64).

Nessa análise, jamais a aprendizagem obterá sucesso completo tendo em vista que, na concepção do autor, os professores resistem ao papel de técnico e desenvolvem relacionamentos humanos naturais, afetuosos, nos ambientes de sala de aula. Contudo, o mais importante a se considerar em relação ao potencial para megamudanças, segundo o autor é que esta situação coloca o professor em um estado de tensão entre dois pólos: a escola tenta fazer do professor um técnico; porém, na maioria dos casos, um senso de identidade resiste, ainda que em muitos casos o professor tenha internalizado o conceito de ensino da Escola. Dessa forma, o professor encontra-se, contudo em algum ponto de uma continuidade entre o técnico e o verdadeiro professor.

Assim, o surgimento de um novo contexto sociocultural quase sempre produz mudanças estruturais e de abordagens nas mais diversas instituições da sociedade. A educação, por exemplo, ao longo da era moderna, passou por pelo menos três revoluções diferentes, que giraram em torno das discussões sobre cognição e mente, em Herbart, liberdade e democracia, por Dewey e finalmente a emergência do oprimido, em Freire. É importante discutir um pouco sobre essas “revoluções”:

Herbart – para ele, toda teoria educacional repousa sobre uma certa concepção filosófica referente “à condição humana”. E são múltiplas essas concepções. O ser humano não chega ao mundo como um ser completo, pronto e acabado, portador de um destino fatalmente estabelecido pela natureza. Tampouco, o ser humano nasce totalmente incompleto e inacabado, a ponto de assumir ilimitadas possibilidades de comportamento. Dessa forma, a educação torna-se possível, porque o ser humano é flexível, maleável. Contudo convém não esquecer que essa maleabilidade não é absoluta e o educador não pode fazer do aluno o que bem lhe pareça.

Partindo desses princípios filosóficos sobre a condição humana, Herbart buscou alcançar um ponto de vista pedagógico equilibrado. Rejeitava as posturas pedagógicas extremistas que enfatizavam a importância de certos pólos considerados como antagônicos: razão ou emoção, indivíduo ou sociedade, teoria ou prática.

Para ele, a educação não se reduz ao mero acúmulo de informações despejadas sobre o aluno. O ensino só é educativo na proporção em que contribui para modificar a conduta do educando.

Dewey – a pedagogia de Dewey opõe-se ao ensino formal, dogmático, mecânico da escola tradicional. Mas repele, por outro lado, o anarquismo pedagógico que conduz ao abandono dos imaturos. A educação ativa deve fundamentar-se no conhecimento da natureza da criança e desenvolver-se explorando os reais interesses de sua faixa etária. A educação ativa tinha como ideal:

1. Substituir o esforço pela aprendizagem pelo interesse na aprendizagem;
2. Preparar para a vida social por meio do normal desenvolvimento da natureza do aluno.

Na pedagogia ativa, o método de ensino deve ser aberto e dinâmico. O programa não deve separar as matérias de estudo de forma estanque, isolando-as entre si e desvinculando-as de sua base social comum – a história da humanidade. O método de ensino precisa ser flexível para unir o estudo à atividade lúdica, o trabalho intelectual ao manual, a teoria à prática.

Dewey atribuía à educação uma tarefa mais ampla que o mero desenvolvimento dos indivíduos. Acreditava no poder da educação como instrumento de reconstrução da sociedade.

Freire - a pedagogia de Freire desenvolveu-se como um ato de compromisso com a realidade social, compromisso de luta pelo fim da opressão. A educação é entendida como um ato político pelo qual professores e alunos buscam ampliar seu grau de consciência crítica do mundo, inserindo-se no processo histórico que visa a construção de uma sociedade aberta, livre e justa, autenticamente democrática.

Freire teceu duras críticas à pedagogia tradicional vigente nas sociedades capitalistas, caracterizada por aquilo que ele denominou concepção bancária da educação. Nesse contexto o aluno é considerado como um mero depósito de conhecimentos lançados pelo professor. A concepção bancária pressupõe toda uma série de práticas e atitudes consideradas opressoras:

1. “O professor ensina, os alunos são ensinados;
2. O professor sabe tudo, os alunos nada sabem;
3. O professor pensa para si e para os estudantes;
4. O professor fala e os alunos escutam;
5. O professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;
6. O professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;
7. O professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;

8. O professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos – que não são consultados, adaptam-se;
9. O professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos outros;
10. O professor é o sujeito do processo de formação enquanto os alunos são simples objetos”.

Nesse contexto, numa linha oposta à concepção bancária, Freire propõe uma educação libertadora, problematizadora, educação que busque superar o antagonismo educador-sujeito versus educando-objeto.

Evidentemente que mudanças atraem mudanças, e a educação, para garantir sua relevância teve que elaborar essas três teorias ou modelos educacionais hoje latentes.

Atualmente, o novo paradigma exige uma nova postura do professor e da escola. Há necessidade de mudar as formas de ensinar, de rever a prática pedagógica do professor e do aluno, de ter nova visão da escola e da sala de aula, de se portar diante das novas tecnologias, por exemplo, e de encarar a educação e sua função social com maior abrangência. Na realidade, o novo paradigma requer que o professor tenha uma prática pedagógica inovadora, que conduza o aluno para a busca do conhecimento, que o aluno tenha o desejo de aprender; seja investigativo, busque o saber pelo prazer de saber; seja responsável pelo seu próprio crescimento intelectual; reconheça-se como agente de sua aprendizagem. Nesse contexto, a sala de aula deve ser um ambiente de cooperação e de construção colaborativa, extrapolando o entorno escolar, prevalecendo a busca pela construção do conhecimento, que resulta do saber compartilhado por todos os envolvidos. E que a relação entre professor e aluno seja horizontal, isto é, que todos aprendam e todos ensinem. Segundo Kuhn (2013), referindo-se às revoluções como mudanças de concepções de mundo:

O historiador da ciência que examinar as pesquisas do passado a partir da perspectiva da historiografia contemporânea pode sentir-se tentado a proclamar que, quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam e orientam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. E o que é ainda mais importante: durante as revoluções, os cientistas veem coisas novas e diferentes quando, empregando instrumentos familiares, olham para os mesmos pontos já examinados anteriormente. É como se a comunidade profissional tivesse sido subitamente transportada para um novo planeta, onde objetos familiares são vistos sob uma luz diferente e a eles se apregam objetos desconhecidos (KUHN, 2013, p. 201).

Porém, as mudanças de paradigmas levam as pessoas a ver o mundo definido por seus compromissos de pesquisa de uma forma diferente. À proporção em que seu único acesso a esse mundo dá-se através do que veem e fazem, poderemos ser tentados a dizer que, após uma revolução, os cientistas reagem a um mundo diferente.

Kuhn (2013) ainda relata que as ciências progrediram “aos trancos e barrancos”. Para muitos, o avanço científico é a própria síntese do progresso. O conhecimento científico é cumulativo, vai construindo sobre prévias marcas de nível para escalar novas extremidades. Para o autor ela é verdadeiramente cumulativa, porém uma revolução destrói a continuidade. Nessa compreensão, muitas coisas que uma ciência mais antiga fazia bem podem ser esquecidas quando um novo conjunto de problemas é posto por um novo paradigma. Assim, após uma revolução pode haver um deslocamento substancial nos tópicos estudados de forma que a nova ciência não se endereça a todos os velhos tópicos. Ademais, ela pode modificar ou até mesmo abandonar muitos dos conceitos que, um dia, foram apropriados.

E com relação aos contextos de aprendizagem, os professores podem modificar suas práticas pedagógicas consideradas “tradicionais”, que já não correspondem ao momento histórico atual. Portanto, deve-se apropriar-se de novos dispositivos e conseqüentemente adotar práticas pedagógicas inovadoras que correspondam ao contexto da atualidade.

Obviamente que as mudanças são expressivas em vários setores da sociedade, mas na educação, ao nosso ver, as coisas parecem andar a passos lentos. Compreendemos que essa mudança requer dos professores novos contextos de aprendizagem, aperfeiçoamento de posturas necessárias à provocação e acompanhamento do processo de aprendizagem; reorganização das práticas pedagógicas; necessidade de incentivar e priorizar a pesquisa; associação entre teoria e prática.

Por outro lado, o professor se depara com vários entraves na sua trajetória profissional de sala de aula. Apesar do crescente número de programas na área da tecnologia educacional, as escolas, em sua maioria, continuam deficitárias de dispositivos necessários à sua sobrevivência, como por exemplo: materiais didáticos, condições dignas de trabalho, bibliotecas e outros mecanismos pertinentes à sala de aula.

Nesse contexto, compreendemos que o professor precisa ser um verdadeiro inovador de ambientes de aprendizagem, e que as escolas também estejam ajustadas à realidade do momento atual. É pertinente ressaltar que as mudanças precisam ocorrer nas ações do professor e dos alunos, no espaço da escola como um ambiente educativo, na organização

curricular de modo que atenda às necessidades dos alunos, na nova gestão escolar, na revisão do papel dos pais e da comunidade, no auxílio de especialistas externos e na clareza das práticas pedagógicas inovadoras.

Quando se fala em mudança num contexto de desenvolvimento, autores como Toffler (1994) e Lévy (1993) direcionam para uma aprendizagem como um dispositivo para a preparação e adaptação dos sujeitos em uma sociedade em constantes transformações, porém uma adaptação que seja proativa, não reativa. Na nossa compreensão, esta deve ser uma aprendizagem pluralista, que esteja pautada para a orientação do desenvolvimento de habilidades e técnicas de adaptação, de escolha e de tomada de decisões a partir de projeções de alternativas, possibilidades e probabilidades do futuro; uma aprendizagem focada na formação de sujeitos, preparando-os para as diversidades do mercado de trabalho, que sejam tecnicamente inteligentes, enfim, uma aprendizagem que privilegie a diversidade tendo como princípio, técnicas comuns para a integração social, e que possibilite a negociação, o trabalho em equipe, e o relacionar-se com o outro.

Em se tratando de aprendizagem, para Piaget (1993), o desenvolvimento cognitivo pode ser um processo de assimilação e acomodação. Assimilação: adaptação de novas percepções à estrutura cognitiva (esquema já existente no indivíduo), ou seja, é aplicar aquilo que já se sabe; significa que tudo que é encontrado é transformado cognitivamente para adequar-se ao que o sistema sabe e como pensa. Acomodação: ampliação e elevação cognitiva da estrutura mental para acomodar novas percepções. A acomodação significa modificar rapidamente o sistema cognitivo de modo a levar em consideração a forma dos dados externos.

Porém, não é possível atribuir um único conceito para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois sabemos que o seu estudo é muito amplo. Compreende vários processos tais como: o conhecimento, a consciência, a inteligência, o pensamento, a imaginação, a criatividade, o raciocínio, a solução de problemas, a classificação, a simbolização e a fantasia.

4.3 CONCEITUANDO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Compreendemos por inovação pedagógica novas concepções para entender o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, estudar como os professores podem colaborar para enriquecerem suas práticas pedagógicas.

Para Fino (2010, p. 277), “A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem sempre um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas tradicionais”.

Concordamos com o autor, pois entendemos que esta é uma tomada de decisão crítica e reflexiva diante de práticas pedagógicas “mecanicistas”. A inovação pedagógica, ao nosso ver, quer dizer a ruptura com as “velhas” práticas pedagógicas, uma tomada de decisão em favor da criação de ambientes inovadores de aprendizagem, a ruptura é justamente algo ainda não iniciado: é uma mudança proposital e requer esforço e ação, na pretensão de melhorar a prática pedagógica.

A inovação, na concepção de Kuhn (2013), consiste em que o desenvolvimento científico não é cumulativo nem a escolha entre paradigmas alternativos se fundamenta em princípios teóricos de cientificidade, mas em fatores históricos, sociológicos e psicológicos.

Relacionando ao que o autor se refere, podemos ressaltar que utilizar a tecnologia no seu sentido amplo de *tékhnē* nas práticas pedagógicas pode gerar resultados significativos quando se integram em um contexto estrutural de mudanças do processo ensino-aprendizagem, no qual professores e alunos vivenciam formas de comunicação abertas, de participação interpessoal e grupal. Caso contrário, a tecnologia modelizada reforçará as formas mecânicas de ensino, pois, sozinha, ela não modifica o processo de ensinar e aprender. É preciso haver, antes de tudo, uma atitude básica pessoal e institucional diante da vida, do mundo, de si e do outro.

Para Toffler (1994, p. 158), “Se a transitoriedade é a primeira chave para compreender a nova sociedade, a inovação é, portanto, a segunda. O futuro se desdobrará como uma infinita sucessão de incidentes bizarros, descobertas sensacionais, conflitos implausíveis e dilemas terrivelmente novos”

Ainda segundo o autor, nem todo mundo, se deu conta das mudanças. Muitos prosseguem sonambulamente pela vida afora como se nada tivesse mudado ou como se nada nunca viesse a mudar. São pessoas que buscam uma imunidade de mudanças. Nesse contexto,

pessoas desse tipo podem ser encontradas em toda parte: gente resignada a passar o resto da vida em branco, evitando, a qualquer custo, a intrusão de tudo que é novo.

Falando de mudança, Papert (2008) observa que a escola é um importante exemplo de uma área que pouco mudou. “Pode-se dizer que praticamente não houve mudança na maneira como ministramos educação aos nossos estudantes” (2008, p. 18). Ele vai mais além quando se refere à parábola como uma forma de chamar atenção para o que praticamente todo mundo sabe sobre o nosso sistema escolar: ele mudou, mas não a ponto de alterar de forma substancial a sua natureza. Observemos a parábola:

Imaginemos viajantes do tempo de um século atrás – um grupo de cirurgiões e outro de professores do ensino fundamental – cada qual mais ansioso para ver o quanto as coisas mudaram nas respectivas profissões em 100 anos ou mais no futuro. Imagine o espanto dos cirurgiões entrando em uma sala de cirurgia de um hospital moderno. Embora pudessem perceber que algum tipo de operação estava ocorrendo e até mesmo adivinhar qual o órgão operado, na maioria dos casos seriam incapazes de imaginar o que o atual cirurgião estaria tentando fazer ou qual a finalidade dos muitos instrumentos estranhos que ele e sua equipe cirúrgica estavam utilizando. Os rituais de antissepsia e anestesia, os sons de alarme dos aparelhos eletrônicos e até mesmo as luzes intensas, tão familiares às plateias de televisão, seriam completamente estranhos para os viajantes.

Os professores viajantes do tempo reagiriam de forma bem diferente a uma sala de aula do ensino fundamental. Eles poderiam sentir-se intrigados com alguns objetos estranhos. Iriam constatar que algumas técnicas convencionais mudaram – e provavelmente discordariam entre si se as mudanças foram para melhor ou para pior -, mas perceberiam plenamente a finalidade da maior parte do que se estava tentando fazer e facilmente poderiam assumir a classe (PAPERT, 2008, p.17).

Para o autor, essa parábola é como uma dimensão rudimentar do progresso desigual nas diversas frentes de mudança histórica. Na esteira do espantoso progresso da ciência e da tecnologia em nosso passado recente, algumas áreas da atividade humana passaram por megamudanças. Por exemplo, as telecomunicações, o lazer e os transportes, bem como a medicina, estão entre elas. A escola é um notável exemplo de uma área que não mudou tanto. Pode-se dizer que praticamente não houve mudança na maneira como ministramos educação aos nossos estudantes. Para Papert (2008), ocorreram mudanças evidentemente, mas que utiliza a parábola apenas como uma forma de chamar a atenção para o que praticamente todo mundo sabe sobre o nosso sistema escolar: “[...] ele mudou, mas não ao ponto de alterar substancialmente sua natureza. A parábola levanta a pergunta: Por que, durante um período em que tantas atividades humanas foram revolucionadas, não vimos mudanças semelhantes na forma de ajudarmos nossas crianças a aprender?” (2008, p.18).

Com referência ao progresso tecnológico, compreendemos que inovar, no contexto pedagógico, não seja apenas o professor se munir de tecnologias modernas, por exemplo, utilizando-as de qualquer forma e considerar que está inovando em sala de aula. Contudo, o professor pode, sim, utilizar esses dispositivos com o propósito de inovar e realmente romper com o velho paradigma, considerado por alguns estudiosos como “tradicional”. Evidentemente que o professor, ao aderir às novas tecnologias como suas aliadas para inovar suas práticas pedagógicas, terá à disposição várias opções ou possibilidades de organizar suas práticas, integrando dentro de uma visão inovadora todas as tecnologias, sejam elas as telemáticas, as audiovisuais, as textuais, as orais, as musicais, as lúdicas e as corporais. Portanto, a escola pode, através das novas tecnologias, inovar as práticas pedagógicas. Para isso, é pertinente que professores compreendam bem os dispositivos a utilizar, levando em consideração que não se trata de receitas prontas, porque as situações de aprendizagens são bastante diversificadas e complexas. Nesse contexto, Papert (2008, p. 64) afirma que “Desde a invenção da imprensa, nunca aconteceu um impulso tão grande no potencial para fortalecer a aprendizagem tecnicizada. Há, porém, um outro lado: paradoxalmente, a mesma tecnologia possui o potencial de destecnicizar a aprendizagem”.

Portanto, o argumento paradoxal do autor consiste, por exemplo, em que a tecnologia pode apoiar uma megamudança na educação tão ampla quanto a observada na medicina, contudo em um processo diretamente oposto ao que conduziu às mudanças na medicina moderna. Para o autor, a medicina mudou, tornando-se cada vez mais técnica em sua natureza; na educação, a mudança acontecerá pela utilização de dispositivos técnicos para eliminar a natureza técnica

Vale ressaltar que os processos educativos são complexos e, por isso, talvez, não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem. A estrutura da prática pedagógica obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas e possibilidades reais relativas aos professores e as condições físicas do ambiente escolar. Diante dessa realidade, talvez sejam estes princípios que dificultem para que não seja adotada uma prática pedagógica inovadora no ambiente escolar, porque, para que isso ocorra, o professor precisa romper com os velhos paradigmas. A respeito de paradigma, Kuhn (2013) afirma que:

No seu uso estabelecido, um paradigma é um modelo ou padrão aceito. Esse aspecto de seu significado permitiu-me, na falta de termo melhor, servir-me dele aqui. Mas dentro em pouco ficará claro que o sentido de “modelo” ou “padrão” não é o mesmo que o habitualmente empregado na definição de “paradigma”. Por exemplo, na

gramática, *amo, amas, amat* é um paradigma porque apresenta um padrão a ser usado na conjugação de um grande número de outros verbos latinos – para produzir, entre outros, *laudos, laudas, laudat*. Nessa aplicação costumeira, o paradigma funciona ao permitir a reprodução de exemplos, cada um dos quais poderia, em princípio, substituir aquele. Por outro lado, na ciência, um paradigma raramente é suscetível de reprodução. Tal como uma decisão judicial aceita no direito costumeiro, o paradigma é um objeto a ser melhor articulado e precisado em condições novas ou mais rigorosas. (KUHN, 2013, p.87-88, destaque do autor).

Percebemos então a diferença estabelecida por Kuhn a respeito do significado da palavra paradigma enquanto um radical de reprodução e paradigma como ruptura com o modelo anterior.

Na nossa compreensão, não é fácil romper com normas enraizadas há tempos no dia a dia do ser humano; por outro lado, o novo sempre gera insegurança. Nessa análise, Papert (2008) afirma que:

Houve um tempo em que eu acreditava, como muitas outras pessoas, que os professores seriam o maior obstáculo para a transformação da escola. Essa crença simplista, cuja insistente prevalência é, na verdade, um obstáculo muito maior para a mudança educacional do que o fato de alguns professores serem mesmo conservadores, tem em sua origem representações culturais profundamente arraigadas (PAPERT, 2008, p. 65).

Para o autor, atitudes negativas relativas aos professores, culturalmente compartilhadas, são reforçadas por experiências pessoais. Nesse contexto, Papert (2008, p. 65) afirma: “[...] como uma criança rebelde, eu via os professores como inimigos”.

A propósito, Foucault (1996) diz que o caráter dos espaços disciplinares é seu estado perene de crise, o que os faz tornarem-se laboratórios de poder visando o aprimoramento contínuo de seus mecanismos. O surgimento do dispositivo educar com as tecnologias revela a busca, talvez um tanto às cegas, pela suposta fonte da potência criativa que oferecerá resposta para a crise que atinge os sistemas de aprendizagem e resolverá o que se denomina mal-estar docente.

Ademais, inovar a prática pedagógica é importante, isto é, tornar uma prática que provoque, favoreça e possibilite ao aluno uma aprendizagem significativa que lhes deem condições para que use sua inteligência para construir estratégias que lhe permitam lidar com os desafios de sua cultura e de sua existência. Morin (s/d) afirma que há um descompasso entre os modelos tradicionais de ensino e as novas possibilidades que a sociedade já desenvolve informalmente e que as tecnologias atuais permitem. Assim, não podemos mais admitir uma prática pedagógica que se limite apenas ao espaço de sala de aula. É preciso

inovar essa prática explorando as novas possibilidades que as tecnologias possibilitam. Papert (2008) afirma o seguinte:

Os inovadores em educação, mesmo no passado muito recente, estavam em uma situação análoga à de Leonardo. Eles podiam formular, e de fato formularam, perspectivas arrojadas. São exemplos a ideia de John Dewey de que as crianças aprenderiam melhor se a aprendizagem realmente fizesse parte da experiência de vida; ou a ideia de Paulo Freire de que elas aprenderiam melhor se fossem verdadeiramente responsáveis por seus próprios processos de aprendizagem; ou a ideia de Jean Piaget de que a inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem dispor de tempo para encontrar seu próprio equilíbrio; ou a ideia Lev Vygotsky de que a conversa desempenha um papel crucial na aprendizagem. Tais ideias sempre atraíram os *Yearners*, refletindo uma atitude de respeito às crianças e uma filosofia social democrática (PAPERT, 2008, p. 29).

Quando Papert estabelece a relação dos inovadores da educação com Leonardo da Vinci, ele quer dizer que o avião de da Vinci teve de esperar pelo desenvolvimento de algo que só poderia suceder por meio de grandes mudanças na forma como a sociedade administra seus recursos. A respeito da educação, Papert (2008, p. 29) afirma que quando “[...] alguns educadores tentaram criar uma escola real baseada nesses princípios gerais, foi como se Leonardo tivesse tentado fazer um avião com carvalho e movido a mula”. Para ele, a maioria dos profissionais que tentou seguir os grandes pensadores na educação foi forçada a ceder em tantas coisas que a intenção original perdeu-se.

O autor ainda aborda sobre o Método por Descoberta, que, para ele, pode ser, por exemplo, um passo em direção ao sonho de Dewey, mas um passo modesto, totalmente insuficiente para fazer o tipo de diferença expressa no grande sonho de possibilitar às crianças autonomia para aprender pela experiência viva. “É apenas um discurso duplo pedir às crianças que se responsabilizem pela própria aprendizagem e, ao mesmo tempo, mandá-las descobrir algo que pode não ter papel algum no entendimento das coisas pelas quais elas se preocupam, estão interessadas ou curiosas” (PAPERT, 2008, p. 29). Nesse contexto, é pertinente salientar que o método de Dewey consiste numa pedagogia ativa da educação pela ação, ou seja, para ele, o elemento central da educação ativa consistia em aprender fazendo, porque, segundo Dewey, somente a ação, no plano físico ou intelectual, promove uma experiência pessoal significativa. Na concepção dele, a educação era concebida como um processo de contínua reconstrução da experiência, concepção que se distingue da educação como preparação para um futuro remoto ou como repetição do passado. A significação inteira da educação deve ser a vida presente.

A pedagogia de Dewey opõe-se ao ensino formal, dogmático, mecânico da escola “tradicional”. Para ele, a educação ativa deve fundamentar-se no conhecimento da natureza da criança e desenvolver-se explorando os reais interesses de sua faixa etária. A educação ativa tinha como objetivo:

1. Substituir o esforço pela aprendizagem, pelo interesse na aprendizagem;
2. Conciliar o respeito pelas potencialidades naturais do sujeito e a necessidade de prepará-lo para a vida social, ou seja, preparar para a vida social por meio do normal desenvolvimento da natureza do aluno.

Assim, Dewey atribui à educação uma tarefa mais ampla que o mero desenvolvimento dos indivíduos, ou seja, acredita no poder da educação como instrumento de reconstrução da sociedade.

Vale ressaltar que, no dia a dia do professor, encontram-se subjacentes modelos de educação e de escola fundamentados em determinadas teorias do conhecimento e da aprendizagem. Ao mesmo tempo em que a educação é influenciada pelo paradigma da ciência, aquela também o determina. Assim, o modelo de ciência que explica a nossa relação com a natureza e com a própria vida esclarece também a maneira como apreendemos e compreendemos o mundo, mostrando que o sujeito ensina e constrói o conhecimento a partir de como ele compreende a realização desses processos.

Em se falando de ciência, Kuhn (2013) aborda que, nas pesquisas de ciência normal, os pesquisadores demonstram desinteresse em produzir novidades. Ciência normal na concepção do autor, refere-se às realizações científicas anteriores. Para ele, o foco da ciência normal não é produzir essas novidades, mas sim aumentar a precisão e o alcance do paradigma, que, para ele, consiste em uma realização científica modelo para as demais pesquisas daquela área; consiste na atualização que se obtém ampliando o conhecimento daqueles fatos que o paradigma apresenta como particularmente relevantes, aumentando a correlação entre esses fatos e as previsões do paradigma e articulando ainda mais o próprio paradigma. Conforme o autor, há interligação entre os dois conceitos, considerando que os pesquisadores que atuam em um mesmo paradigma compartilham regras e padrões gerais para suas pesquisas, sendo considerado como um requisito para a ciência normal. O autor ainda afirma que:

Ela é verdadeiramente cumulativa, mas uma revolução destrói a continuidade. Muitas coisas que uma ciência mais antiga fazia podem ser esquecidas quando um novo conjunto de problemas é colocado por um novo paradigma. Isso constitui de fato, uma espécie não problemática de incomensurabilidade. Após uma revolução, pode haver um deslocamento substancial nos tópicos estudados de modo que a nova ciência não se endereça a todos os velhos tópicos. Ela pode modificar ou abandonar muitos dos conceitos que, um dia, foram apropriados (KUHN, 2013, p. 42).

O autor adverte que uma revolução científica modifica o domínio, modifica até mesmo a própria linguagem em que falamos a respeito de algum aspecto da natureza. E isso é progresso que se afasta de algo que, no passado, funcionava bem, porém não mais manipula com competência seus próprios problemas.

Diante desses argumentos, compreendemos que o sistema escolar vigente, próximo da nossa realidade, está em desacordo com o momento histórico em que vivemos. Salientamos que, no período Industrial, a escola foi arquitetada inspirada na fábrica para responder às prioridades da produção industrial da época, o que consistia, de certa forma, uma inovação. Atualmente, o contexto exige uma nova realidade educacional. Entendemos que a inovação constitui ferramenta necessária para a participação do homem na construção das sociedades modernas. Segundo Fino (s/d, p. 3), inovação pedagógica “[...] tem que ver fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais”. Neste contexto, é pertinente a colocação feita pelo autor, tendo em vista que a inovação pode iniciar na ideia, porém envolve obrigatoriamente as práticas. Ainda nos faz compreender que as práticas são inovadoras quando são verdadeiramente perceptíveis, isto é, vistas de dentro para fora. Vale salientar que existem ferramentas que justificam o processo de mudanças, no entanto, a inovação só poderá acontecer de fato se houver um rompimento com as práticas pedagógicas mecanicistas. E no contexto da educação, só acontece inovação pedagógica quando existir ruptura com o velho paradigma fabril. “Inovação pedagógica implica um posicionamento crítico em relação às práticas pedagógicas cristalizadas ao longo da vigência da escola da modernidade, modelada no paradigma industrial, ou fabril, e pressupõe transformações qualitativas nessas práticas” (FINO, 2014, p. 3).

Compreendemos que talvez seja mais cômodo permanecer no modelo que já se mantém enraizado ao longo dos tempos do que ir em busca de outro modelo, talvez incerto. Então, provavelmente, seja essa a resistência da escola em adotar práticas pedagógicas inovadoras. Como já abordamos, inovar não é apenas levar para sala de aula as novas tecnologias, sem antes ter um propósito do que vai desenvolver com os alunos, mediando com as tecnologias, por exemplo.

Além disso, a inovação pedagógica deve ter um caráter intencional, afastando do seu campo as mudanças produzidas pela evolução oriunda de sistemas mecanicamente modelizados. A inovação é, sem dúvida, uma mudança conscientemente assumida, tendo em vista uma melhoria da ação de aprender. Esta não é simplesmente, uma renovação qualquer, uma vez que implica um rompimento com um paradigma. Inovar é trazer à realidade de aprendizagem algo efetivamente novo, diferente, aliás, é a diferença se apresentando. O conceito de inovação é mais profundo e abrangente do que os conceitos de mudança, renovação ou de alguma reforma. Inovar é desconstruir paradigmas dominantes. Fino (2011) faz um questionamento interessante a respeito da inovação pedagógica:

Será que existe tanta inovação pedagógica por aí dispersa, que dê para alimentar tantas investigações?

Invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acaba por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. Se isso não bastasse, há ainda a considerar a generalidade dos processos de supervisão da indução à prática profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, que tendem à reprodução dos modelos de professor mais habituais, com especial relevo para o professor que define objetivos relacionados com os tópicos programáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objetivos (FINO, 2011, p. 110).

Dessa forma, diante de um mundo coberto por informações dos mais variados meios, de um mundo repleto de linguagens das mais diferentes fontes, um mundo nunca antes visto, onde a informação chega com tanta rapidez, justifica-se a necessidade de a escola repensar a sua prática pedagógica, a de formadora para a competência profissional. Assim, o momento é de busca pela definição do que realmente é uma prática pedagógica inovadora, tendo em vista que o ato de aprendizagem tornou-se uma condição para que o cidadão possa entrar no mundo, viajar por ele e fazer dele parte do processo de constituição da cidadania.

Na concepção de Papert (2008, p. 64), “a questão central da mudança na educação é a tensão entre a tecnização e a não-tecnização, e aqui o professor ocupa o ponto fulcral”. Dessa forma, atentemos ao que afirma Papert:

Meu argumento paradoxal é que a tecnologia pode apoiar uma mega mudança na educação tão ampla quanto a que vimos na medicina, porém em um processo diretamente oposto ao que conduziu às mudanças na medicina moderna. A medicina mudou, tornando-se cada vez mais técnica em sua natureza; na educação, a mudança virá pela utilização de meios técnicos para eliminar a natureza técnica da aprendizagem na escola (PAPERT, 2008, p. 64).

Não é por acaso que Papert, por meio do uso da linguagem LOGO, aparece com uma proposta inovadora: o construtivismo em prática, tendo como meta proporcionar uma aprendizagem de qualidade. Na concepção construtivista, o conhecimento é produzido pelo

aluno e não fornecido pelo professor. Para isso, é fundamental se criar ambientes que favoreçam a aprendizagem do sujeito, em que cada um tenha a sua forma própria de aprender. Nesse ambiente, o computador favorece uma oportunidade de aprender sozinho e que os erros são a melhor forma de aprender, tendo em vista permitir ao aluno pensar por que e onde errou e, conseqüentemente, tentar solucionar o problema. Através do programa LOGO, Papert propôs uma mudança no Paradigma educacional, isto é, do Paradigma Instrucionista para o Construcionista. Nessa compreensão, a descoberta da aprendizagem não ocorre apenas dentro da escola, mas também fora dela. Nessa análise, Fino e Sousa (s/d, p. 8) afirmam que “ninguém ignora que as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento, não podendo rivalizar com a quantidade de informação que reside no seu exterior e a que se pode aceder com crescente facilidade”. Concordamos com os autores, pois compreendemos que, em variadas situações fora do ambiente escolar, os alunos obtêm conhecimentos e informações que, antes, só poderiam adquirir no ambiente de sala de aula. Atualmente, tudo é diferente e a todo momento a sociedade atual exige cada vez mais respostas inovadoras às diversas e complexas questões com as quais, de modo inesperado, o ser humano se depara cotidianamente.

As mudanças acontecem e se expandem em todo o mundo e, de um modo ou de outro, todos têm de enfrentá-las. Neste contexto, Toffler (1994) explica que nenhum ser humano permanece imune de profundas e rápidas mudanças, cujo resultado é o choque do futuro. Dessa forma, afirma o autor:

Como podemos saber que as mudanças estão em aceleração? Não existe, afinal, um modo absoluto de medir uma mudança. Na apavorante complexidade do universo, mesmo dentro de uma dada sociedade, um número virtualmente infinito de correntes de transformação ocorre simultaneamente. Todas as “coisas” – do menor vírus à maior galáxia – são, na realidade, não propriamente coisas, mas processos. Não existe nenhum ponto estático, nenhuma condição nirvânica de não-mudança com relação à qual uma mudança pudesse ser medida. A mudança é, portanto, necessariamente relativa (TOFFLER, 1994, p. 30).

De uma maneira ou de outra, as mudanças se sucedem afetando a todos, forçando e exigindo da sociedade, inovar as suas práticas, sejam elas no contexto educacional ou noutros contextos. Para Toffler (1994), na apavorante complexidade do universo, dentro de uma determinada sociedade, um número virtualmente infinito de correntes de transformação ocorre de forma simultânea. Nessa concepção, o futuro invade o presente em velocidades diversas. Para Papert (2008):

Não faz muito tempo – e até hoje, em diversa partes do mundo –, os jovens aprendiam habilidades que poderiam utilizar no trabalho pelo resto de suas vidas. Hoje, nos países industrializados, a maioria das pessoas tem empregos que não

existiam na época em que muitos nasceram. A habilidade mais determinante de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado. Isso será cada vez mais verdadeiro no futuro: a habilidade para competir tornou-se a habilidade de aprender (PAPERT, 2008, p. 13).

Concordando com o autor, consideramos que a força competitiva de uma nação num mundo moderno é proporcional à sua capacidade para aprender, uma combinação dos sujeitos e das instituições da sociedade.

É importante salientar que, nesta sociedade da informação, as características são bem diferentes da sociedade da época industrial. O momento atual está caracterizado pela grande quantidade de informações, as quais podem ser encontradas pelos alunos em locais de fácil acesso. Portanto, para o aluno, é muito mais interessante estar sentado à frente da televisão ou navegar na internet do que sentar-se numa sala de aula para terem sucesso no ensino formal.

Diante dessa realidade, escola e professores defrontam-se com um novo desafio, que é o de fazer do ambiente escolar um local mais atraente e de aprendizagens significativas. Assim, o conceito de educação deve inovar ou evoluir, dando lugar a um processo de aprendizagem ao longo da vida, permitindo, a cada sujeito, as possibilidades essenciais para saber conduzir a sua aprendizagem, preparando-se para o mundo globalizado e para uma sociedade na qual o trabalho e o lazer são fundamentais, tendo em vista que algumas aptidões básicas perdem a importância e outras se transformam, como a leitura, por exemplo. Fino (2011) afirma:

Invariavelmente, a maioria dos intuitos de inovar pedagogicamente dentro da escola acabam por esbarrar contra o currículo, que impõe alunos agrupados por idade cronológica, programas, tempos, rotinas, métodos. Se isso não bastasse, há ainda a considerar a generalidade dos processos de supervisão da indução à prática profissional dos professores, nomeadamente os que são sediados nas escolas, que tendem à reprodução dos modelos de professor que define objetivos relacionados com os tópicos programáticos, antecipa estratégias, executa essas estratégias em forma de ensino, avalia os alunos de acordo com os objetivos (FINO, 2011, p. 110).

A inovação pedagógica em sala de aula, quase sempre, passa por métodos e teorias pedagógicas, mas, talvez, devido a uma reação tardia ao tecnicismo vigente nas décadas de 1960 e 1970, não se considera a ferramenta tecnológica como possível de ser estruturante em relação ao desenvolvimento da educação. Neste sentido, convém nos reportarmos, por exemplo, a Lévy (1999), ao afirmar que, a cada minuto, novas pessoas assinam a Internet, novos computadores se interconectam, novas informações são injetadas na rede. Então, observando as relações de diversos setores do contexto educacional com as inovações inseridas na escola, o computador, segundo Papert (2008), é um instrumento técnico aberto

que motiva pelo menos alguns alunos a avançar seu conhecimento até onde puderem, dando realce ao processo por meio de uma ilimitada variedade de efeitos. É importante mencionar que inovação escolar acima referida não é a mesma coisa que inovação pedagógica. Para Papert, inovação não significa a mesma coisa para quem a promove ou para quem a recebe. Esta, no contexto escolar, depende da forma de ver, da concepção e da relação que se mantém. Assim, as mais significativas na escola são aquelas que deram resposta positiva às suas necessidades, possibilitando melhoria na qualidade de ensino.

Se só existe inovação pedagógica quando há ruptura com o velho paradigma, portanto, romper com os velhos paradigmas educacionais, na maioria das vezes, fundamentados em currículos fragmentados, de memorização e transmissão de informações é fundamental. Nesse contexto, a escola, na condição de instituição responsável pela formação do sujeito, precisa inserir dispositivos que possam inovar as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

A escola que antes era vista como redentora da humanidade, capaz de transformar os sujeitos, cuja concepção pedagógica dominante é do tipo tradicional: intelectualista, cientificista, que enfatiza a missão do educador como transmissor de conhecimentos que ascendesse a ignorância popular, já não corresponde à realidade atual. O sistema educacional articulou-se, de diferentes formas, com o complexo contexto histórico vivenciado pelas sociedades capitalistas ao longo da época contemporânea. Na concepção de Fino e Sousa (2003), a escola da modernidade sempre se dotou da tecnologia da modernidade para suportar o seu funcionamento, dependendo do grau de incorporação dessa tecnologia. É importante ressaltar que o espírito de modernidade serviu como justificativa para as diferentes propostas de desenvolvimento. Compreendemos que não se pode omitir o discurso que gira em relação à escola de que deve propor novos desafios com base nas mudanças sociais e produtivas. Assim, a sociedade atual passou a exigir e considerar a educação como um dos instrumentos mais importantes para a formação de cidadãos que saibam formar sua própria opinião e expressar suas ideias, conscientes, defensores das liberdades econômicas e políticas implantadas nas democracias burguesas.

Compreendemos que, em pleno século XXI, ainda existem escolas que persistem em continuar com uma prática pedagógica mecanicista, atendendo a um contexto que teve a sua razão de existir alguns séculos atrás, que se adéqua mais a um mundo permanente e estático do que a um mundo em intensas mudanças. Referindo-se às mudanças, Toffler (1994, p. 23) afirma que “Esta é a perspectiva com que hoje o homem se defronta. A mudança cai como

uma avalanche sobre nossa cabeça e a maior parte das pessoas se encontra grotescamente despreparada para lidar com ela”. Atentamos para afirmação de Toffler (1994):

Num mundo assim, os atributos mais valiosos da era industrial se tornam prejuízo. A tecnologia do amanhã requer não milhões de homens levemente alfabetizados, prontos para trabalhar em uníssono em tarefas infinitamente repetitivas, nem homens que recebem ordens sem piscar, conscientes de que o pão se consegue com a submissão mecânica à autoridade, mas sim de homens que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminho através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos numa sociedade em rápida mutação (TOFFLER, 1994, p. 323-324).

Portanto, é necessária uma prática pedagógica inovadora, que possibilite ao aluno algo novo, que motive o sujeito para a aprendizagem, através da qual ele possa se “[...] comunicar, ter acesso à informação, expressar e defender pontos de vista, construir visões de mundo e produzir conhecimentos” (PCN, 2001, p. 23). Na maioria das vezes, práticas pedagógicas antigas revestem-se de novas “vestes”, assumindo uma aparência de inovação pedagógica que, na realidade, não acontece.

Na verdade, a inovação pedagógica não acontece somente por conta da disponibilização de ferramentas modernas que a escola possa ter, mas na forma como elas podem ser utilizadas para inovar as práticas pedagógicas, por meio dos diversos instrumentos que podem contribuir para a criação de ambientes de aprendizagem, como, por exemplo, as novas tecnologias, que podem ser um desses instrumentos.

4.4 RELAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Vivendo em pleno século XXI, denominado como a era da Informação e da Comunicação, é necessário e urgente estarmos abertos às transformações que nos são impostas, buscando formas de aprender e de ensinar. Assim, a inserção das tecnologias no contexto educativo-formal tem uma função primordial como mediadora do ensino/aprendizagem.

É pertinente lembrar que há muito tempo existem tecnologias no contexto de sala de aula. Não devemos considerar apenas as tecnologias atuais e esquecer daquelas que muito auxiliaram o professor nas suas práticas pedagógicas, e que cada uma, no seu tempo, figurou como uma nova tecnologia. Como exemplos disso, podemos relacionar alguns dos

dispositivos que figuraram como mecanismos supostamente inovadores em sala de aula: quadro de giz – é ainda um dos recursos mais utilizados nos dias atuais. No decorrer do tempo, este sofreu alterações em relação ao material e cor; o flanelógrafo – constitui em um quadro revestido por um tecido de flanela à qual podem ser aderidas figuras que contenham velcro no verso; álbum seriado – conjunto de folhas de cartolina ou outro material que permite apresentar, em cada página, um contexto significativo de um determinado assunto; cartaz – é um dos recursos mais populares, entretanto, observamos pouca atenção na sua elaboração, na maioria das vezes sendo confeccionado de qualquer jeito, com recortes de jornal ou revista colados indistintamente; o retroprojektor – este é um recurso muito utilizado nas escolas em virtude do baixo custo, se comparado aos projetores de multimídia. Todos esses dispositivos são também exemplos de tecnologias, atualmente de pouco uso em virtude das “novas” tecnologias.

Na realidade, os avanços tecnológicos acontecem numa rapidez que nem sempre a sociedade percebe o que está ocorrendo. Assim, com o advento dos recursos computacionais, acreditamos que surgirão novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando à escola, talvez, explorar uma prática pedagógica inovadora. Sobre as megamudanças em algumas áreas Papert (2008) diz o seguinte:

Volto à comparação entre a educação e áreas como a medicina, que passaram por megamudanças. Uma resposta possível à pergunta de por quais motivos não houve megamudança na educação é argumentar que a própria ideia de megamudanças é inadequada para ela: a escola é em essência diferente dos exemplos de áreas megamudadas, como a cirurgia. Esta, segundo tal argumento, é suscetível a megamudanças tecnologicamente induzidas por ser um ato essencialmente técnico (PAPERT, 2008, p. 63).

Para o autor, a aprendizagem é um ato natural como, comer, conversar face a face, e que, portanto, sofre mudanças, mas não megamudanças.

Ademais, a aprendizagem é uma constante busca de significados. Isto ocorre a partir dos acontecimentos já vivenciados pelos alunos com outros significados que procuram construir. De acordo com a Teoria de Aprendizagem Construtivista, todos os sujeitos constroem a própria concepção do mundo em que vive, a partir de suas experiências, criando novos modelos mentais e acomodando novas experiências.

Vale ressaltar que Papert é conhecido como o criador da linguagem Logo, uma linguagem desenvolvida especialmente para fins educativos, tendo como base a metáfora de “ensinar a tartaruga”. Porém, o Logo não representa apenas uma linguagem, mas também

uma filosofia sobre a natureza da aprendizagem e a relação entre o homem e a tecnologia. Para ele, a criança é que deve comandar o computador e não este comandar a criança, e que a maneira mais adequada de se aprender é a de forma natural, cujo paradigma é a aquisição da língua materna. Nesse contexto, Papert (2008) afirma:

O Logo proporcionou a muitos milhares de professores de ensino fundamental a primeira oportunidade para apropriar-se do computador de maneiras que ampliaram seus estilos pessoais de ensinar. Isso não foi fácil para eles, pois estavam frustrados por más condições: em geral, tinham que trabalhar com equipamentos de informática muito limitados e, não-raro, tinham que dividi-los entre várias salas de aula; as oportunidades para desenvolver seu próprio conhecimento de informática eram limitadas, e a “resposta imunológica” da Escola com frequência arrebatava os sucessos que eles, de fato, conquistavam (PAPERT, 2008, p. 66).

De acordo com Papert (2008, 134), “A atitude construcionista no ensino não é, em absoluto, dispensável por ser minimalista - a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino”. Assim, o construcionismo objetiva levar o sujeito a alcançar meios que valorizem a sua construção mental, apoiada em suas próprias construções de mundo.

Para o autor, um professor construcionista pretende provocar um máximo de aprendizagem com um mínimo de ensino. Isto pressupõe a criação de contexto favorável à aprendizagem, em que o aluno possui autonomia e o professor assume um papel secundário, servindo de assistente, recurso, guia, agente metacognitivo, muito mais do que de transmissor. Portanto, implica também a reflexão, criatividade e sentido crítico.

A ideia de computadores pessoais como ferramentas de aprendizagem lançada por Papert, reafirma a tese de que o computador é importante por dar autonomia intelectual ao aprendiz a partir dos primeiros anos de escolarização e, assim, tornar a criança menos dependente de adultos como provedores de informação. Além disso, para ser eficaz na escola, o computador deveria ser como o livro e o caderno, sempre disponíveis. Na realidade, isso também faz sentido para adultos que hoje exercem as mais diversas atividades intelectuais, com o auxílio do computador.

Segundo Fino e Sousa (s/d), a primeira expectativa da utilização pedagógica dos computadores foi intensamente condicionada por experiências anteriores de ensino por meio de máquinas. Pressey (1924) e Skinner (1950) são citados por Fino e Sousa como precursores do ensino programado.

Papert (1980) não objetivava a inserção das TIC como forma de salvar a escola, porém, previa o seu uso como um caminho de contorná-la, colocando ao dispor dos alunos nos seus contextos naturais. “A única tecnologia que é capaz de romper o cerco da escola é aquela que nada tem que ver com a modernidade, porque é já um produto da pós-modernidade” (FINO; SOUSA, 2003, p. 9). Nesta análise compreendemos que a tecnologia da modernidade não modificou o paradigma “tradicional” de sala de aula, necessitando, portanto, de outros instrumentos pós-modernos que possam de fato fazer a diferença nas práticas pedagógicas, isto é, inová-las. Toffler (1994) afirma que:

Por trás de acontecimentos econômicos tão prodigiosos, se encontra o grande motor de mudança – a tecnologia. Isto não quer dizer que a tecnologia seja a única fonte de mudanças na sociedade. Irrupções sociais podem ser provocadas por uma mudança na composição química da atmosfera, por alterações climáticas, por mudanças na fertilidade e diversos outros fatores. Mesmo assim, a tecnologia é indiscutivelmente uma força preponderante por trás do impulso de aceleração (TOFFLER, 1994, p. 33-34).

Na concepção do autor, para muitas pessoas, o termo tecnologia lembra imagens de siderúrgicas ou máquinas barulhentas. Possivelmente o símbolo clássico de tecnologia ainda seja a linha de montagem criada por Henry Ford e transformada num poderoso ícone social de Charles Chaplin em seu filme *Tempos Modernos*. Na verdade, este símbolo sempre foi inadequado e enganador porque, segundo Toffler, a tecnologia sempre foi mais que fábricas e máquinas.

Compreendemos que as vivências humanas expressam o contexto histórico de cada época. O estudo do passado e a compreensão do momento atual não se relacionam de maneira determinista; por isso, as soluções do passado não servem para resolver os problemas do presente. Sem uma forma de recriação que considere mudanças e permanências, as experiências do passado não podem ser aplicadas no presente. Atualmente, as relações de trabalho e produção passam por grandes mudanças. Essas mudanças estão associadas ao desenvolvimento tecnológico como: a informática, a robótica e o uso combinado do computador com outros meios de comunicação. É difícil pensar como seria a vida hoje sem automóveis, telefones e internet. Para Sagan (1994, p. 206), "O desenvolvimento de um pensamento vasto e poderoso torna-se desesperadamente urgente". Nessa análise, o professor tem um papel fundamental no que diz respeito à inovação das práticas pedagógicas como também nas ações que desempenham em sala de aula. Assim, atentamos para o que Papert (2008) afirma:

O desenvolvimento educacional das crianças, portanto, tem sido visto como rigidamente dependente do aprender a ler em um determinado período de vida. A expectativa de uma Máquina do Conhecimento sugere que essa suposição fundamental não seja necessariamente uma verdade eterna, sendo possível que comece a mudar em uma ou duas décadas pelo fato de a entendermos melhor (PAPERT, 2008, p.24).

Concordamos com o autor, pois compreendemos, por exemplo que, a velocidade do campo informacional requer permanente atualização do ser humano, exigindo uma nova cultura e um novo modelo de sociedade. Inovar a prática pedagógica é, portanto, uma das exigências prioritárias do momento. Para isso, é importante atentarmos para a participação do sujeito na construção das sociedades contemporâneas. Como afirma Toffler (1994), “A aceleração das mudanças em nossa época é uma força básica”. E, em se falando de aprendizagem, esse processo pode ocorrer através da inovação nas práticas pedagógicas, tendo como instrumentos facilitadores dessa inovação as tecnologias, talvez. Porém, para inovar através das tecnologias, não significa simplesmente levar para sala de aula, o computador ou conduzir o aluno para sala de informática, mas atentar de que forma utilizar esses dispositivos como auxiliares da inovação pedagógica. É importante lembrar que o termo inovação não significa uma mudança qualquer. Esta deverá ter um cunho intencional, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica. A respeito disso, Fino (2014, p. 3) esclarece que “A tecnologia pode ser um ingrediente ou um utensílio com o qual se possam inventar novos contextos de aprendizagem”. Ele também enfatiza que a tecnologia, se utilizada em contextos de ensino, reforça as concessões mais tradicionais.

Compreendemos também que as tecnologias não mudam necessariamente a relação pedagógica. Estas tanto servem para reforçar a visão conservadora, individualista como também uma visão progressista. Assim, o indivíduo autoritário utilizará o computador, por exemplo, para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Paradoxalmente, uma pessoa “mente aberta”, interativa, participativa fará das tecnologias ferramentas importantes para ampliar a interação.

É verdade que a tecnologia hoje é uma realidade nos ambientes de aprendizagem. Porém, não basta apenas que a escola disponha destas ferramentas. O mais importante disso tudo é que o professor, além de dispor dessas ferramentas, crie ambientes facilitadores de aprendizagem, que incluam novas posturas, novas práticas pedagógicas que permitam a participação ativa do aluno no processo de aprender. As novas tecnologias podem enriquecer as práticas pedagógicas, porém elas não falam por si sós. Assim, para que o professor possa

realizar um trabalho de qualidade, será necessário refletir acerca dos seus próprios paradigmas.

Na nossa compreensão, as tecnologias permitem um novo encantamento para o sujeito, ao abrir os seus espaços e possibilitar que os alunos pesquisem, conversem com outros da mesma comunidade, país e até mesmo do exterior. Isso acontece também com os professores. Trabalhos acadêmicos podem ser compartilhados por outras pessoas e divulgados imediatamente em rede para quem quiser. Tanto alunos quanto professores encontram várias bibliotecas eletrônicas, revistas *on-line*, textos, imagens, sons que podem facilitar a tarefa do professor com relação às práticas pedagógicas, tendo, então, trabalhos de pesquisa e práticas pedagógicas atraentes para os alunos. Ademais, o professor pode adaptar a sua prática pedagógica ao ritmo de cada aluno, pode procurar programas para a sua área de conhecimento. E, nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar dinamismo e inovação.

É pertinente salientar que o re-encantamento não consiste principalmente nas tecnologias, cada dia mais sedutoras, porém, em nós mesmos, na nossa capacidade de tornarmo-nos sujeitos plenos, num mundo em grandes mudanças e que a todo instante nos solicita um consumismo exagerado e nefasto. É importante aprender, crescer, evoluir, comunicar-se plenamente com tantas tecnologias de apoio. Por outro lado, não devemos nos permitir a utilização dessas tecnologias nas suas dimensões superficiais, alienantes e autoritárias.

Considerando a necessidade de repensarmos o novo papel da aprendizagem nos moldes em que ela se insere, é importante refletir sobre o surgimento, evolução e desenvolvimento das tecnologias no processo de aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos na sociedade atual. A respeito da mudança da prática do professor, França (2011) afirma:

Se por um lado a docência sofre determinações sociais como já representamos anteriormente, por outro lado os professores são por sua vez sujeitos históricos, que podem motivar transformações e principalmente conferirem a si próprios protagonistas da mudança de sua prática (FRANÇA, 2011, p. 170).

Concordando com o autor, consideramos que a aprendizagem é um processo de construção no qual o professor precisa mediar o pensamento do aluno, favorecendo a sua aprendizagem.

Obviamente que as mudanças são expressivas em vários setores da sociedade, mas no processo ensino-aprendizagem, ao nosso ver, as coisas parecem andar lentamente. Assim, compreendemos que essa mudança requer, dos professores, preparação e aperfeiçoamento de posturas necessárias à provocação e acompanhamento do processo de aprendizagem; reorganizar das práticas pedagógicas; incentivar e priorizar a pesquisa; associar teoria e prática.

Por outro lado, o professor se depara com vários entraves na sua trajetória profissional de sala de aula. Apesar do crescente número de programas na área da tecnologia educacional, as escolas continuam deficitárias de dispositivos necessários à sua sobrevivência, como, por exemplo: materiais didáticos, condições dignas de trabalho, bibliotecas e outros mecanismos pertinentes à sala de aula.

Nesse contexto, compreendemos que o professor precisa ser um verdadeiro inovador de suas práticas pedagógicas, independentemente de o ambiente escolar dispor ou não de novas tecnologias, por exemplo. Porém, não se pode omitir que os ambientes de aprendizagem precisam se ajustar à realidade do momento atual. É pertinente ressaltar que as mudanças precisam ocorrer nas ações do professor e dos alunos, no espaço da escola como um ambiente de aprendizagem, de modo que atenda às necessidades dos alunos, na nova gestão escolar, na revisão do papel dos pais e da comunidade, no auxílio de especialistas externos e na clareza das práticas pedagógicas inovadoras.

Atualmente, o novo paradigma exige uma nova postura do professor e da escola. Há necessidade de mudar as formas de ensinar, de rever a prática pedagógica do professor e do aluno, de ter nova visão da escola e da sala de aula, de se portar diante das novas tecnologias, por exemplo, e de encarar a aprendizagem e sua função social com maior abrangência. Na realidade, o novo paradigma requer que o professor tenha uma prática pedagógica inovadora, que conduza o aluno para a busca do conhecimento, que o aluno tenha o desejo de aprender; seja investigativo, busque o saber pelo prazer de saber; seja responsável pelo seu próprio crescimento intelectual; reconheça-se como agente de sua aprendizagem. Nesse contexto, a sala de aula deve ser um ambiente de cooperação e de construção colaborativa, extrapolando o entorno escolar, prevalecendo a busca pela construção do conhecimento, que resulta do saber compartilhado por todos os envolvidos. E que a relação entre professor e aluno seja horizontal, isto é, que todos aprendam e todos ensinem.

É importante mencionar que, no percurso do século XIX, conteúdo e método de ensino fizeram parte da intensa discussão sobre a questão política da educação popular e os meios para torná-la efetiva, dentre eles, a melhor organização pedagógica. Em todo o mundo, difundiu-se a crença no poder da escola como instrumento de modernização, progresso e mudança social. Sousa (2000, p.11) diz que “A ideia de uma escola nova para a formação de um homem novo articulou-se com as exigências do desenvolvimento industrial e o processo de urbanização”. Nesse contexto, a modernização, na nossa compreensão, torna-se foco sobre o qual se alicerçam as ideias e as políticas de inovação na educação no final do século XIX e começo do século XX. Neste aspecto, podemos considerar que a Revolução Industrial foi responsável por várias mudanças em muitos contextos da sociedade, como por exemplo, a qualidade das relações no ambiente de trabalho se transformou visivelmente. Só para se ter uma ideia, antes, os artesãos se organizavam no ambiente da corporação de ofício para confeccionarem os produtos manufaturados. Todos os artesãos dominavam de modo geral as fases do processo de produção de um determinado produto. Desse modo, o trabalhador era consciente do valor, do tempo gasto e da habilidade requerida na fabricação de certo produto. Como bem afirma Sousa (2000):

Não nos podemos esquecer, no entanto, que este contexto de desenvolvimento e progresso, de aceleração tecnológica ao serviço do Homem na busca de perfeição e felicidade pode igualmente fazer apelo, ainda que sub-reptício, ao êxito individual a todo e qualquer custo, ao êxito individual como referência exclusiva da acção humana (SOUSA, 2000, p. 11).

Concordamos com a autora, porque o ser humano está em constante corrida na busca de perfeição nos mais diversos contextos.

Contudo, no campo da aprendizagem, esta “corrida” tem se revelado um pouco lenta no decorrer dos tempos. Entendemos que a situação dos professores diante da mudança social é semelhante à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Com referência a esse contexto, a parábola de Papert (2008) suscita a discussão de vários aspectos. Porém a questão principal apontada é o fato de que, enquanto as atividades humanas foram revolucionadas em diversas áreas, no contexto da aprendizagem ainda continua praticamente da mesma forma, com algumas pequenas mudanças. Então, para romper com este ciclo “tradicional” que perpassa gerações, é necessário superar velhos paradigmas. Ademais, diante dos novos desafios impostos pela sociedade, por exemplo, a tecnologia, é preciso reestruturar antigos paradigmas, especialmente no que se referem às práticas pedagógicas, que não se limitem apenas ao conhecimento transmitido nas escolas formais. Sensível à nova realidade de aprendizagem, o

professor precisa estar aberto à inovação, incorporando, na sua prática pedagógica estratégias inovadoras, discutindo suas possibilidades e como pode melhorar a prática em sua área de conhecimento.

Retomando à prática pedagógica, inovação nem sempre é aquilo que é recente ou novidade, ou ainda algo que fazemos para que assim pareça, mas sim aquilo que é duradouro e que possa transformar a vida e a realidade do sujeito, como bem afirma Sacristán (2011). Queremos dizer com isso que a escola precisa repensar as práticas pedagógicas, principalmente àquelas relacionadas à aprendizagem da leitura, considerando que o ato de ler exerce uma função importante para o desenvolvimento do sujeito em todos os contextos.

A propósito, tomando como centralidade nosso objeto de pesquisa, apesar da invasão dos meios massivos de comunicação, a leitura ainda se configura como um dispositivo importante, tendo em vista que nela prevalece a liberdade, isto é, em comparação com os demais instrumentos de comunicação, o aluno tem a possibilidade de escolher o lugar, o momento, e o tipo de leitura que deseja e julgue necessários, podendo escolhê-la conforme seus gostos, interesses e necessidades. Em contrapartida, com os meios massivos de comunicação, o aluno não tem a liberdade de opção como na leitura de livros, sem deixar de mencionar que a prática da leitura faz articulação com conteúdos culturais, ou seja, oferece uma sequência articulada de conteúdo do início ao fim; expande a memória humana e estimula a produção textual.

4.5 INOVAÇÃO E CONHECIMENTO: DESAFIOS DO SÉCULO XXI

A importância reconhecida pelo conhecimento e pela inovação, na atualidade, já foi responsável pela geração de uma espécie nova: “sociedade do conhecimento”, bem como outras designações das mudanças culturais, sociais e econômicas deste início de século, como por exemplos, a globalização e a sociedade da informação. Nesse contexto, o que se põe por trás desta ideia é o reconhecimento da relevância que o conhecimento assumiu na sociedade atual, como elemento fundamental do desenvolvimento humano, econômico e social.

Para Toffler (1994), ao passo que algumas respostas humanas à inovação são involuntárias, outras são precedidas por pensamento consciente, ou seja, depende de nossa habilidade em absorver, manipular, avaliar e reter informação. Para o autor o comportamento

racional, em particular, depende do fluxo incessante do ambiente. Depende do poder do indivíduo de prever, com pelo menos algum sucesso, o resultado de suas próprias ações. Toffler (1994, p.289) vai mais além ao afirmar que: “Quando o indivíduo é mergulhado numa situação que muda de forma rápida e irregular, ou num contexto carregado de inovações, no entanto, a precisão de suas previsões cai em parafuso”, fato que o incapacita de realizar as avaliações corretas, mesmo que razoavelmente, dependentes do comportamento racional. Ainda nesse contexto, Toffler afirma:

Estejamos ou não submetendo massas de indivíduos a uma supercarga de informação, estamos de qualquer forma afetando negativamente seu comportamento, ao lhes impor ainda uma terceira forma de superestímulo – o *stress* da decisão. Muitos indivíduos presos ao meio ambiente apático ou em lenta mudança anseiam por sair para novos empregos ou desempenhar novos papéis que lhes exijam tomar decisões mais rápidas e mais complexas. Mas, entre as pessoas do futuro, o problema, é oposto. Decisões, decisões... ficam elas murmurando, enquanto correm ansiosas de uma tarefa para outra. A razão pela qual se sentem aflitas e perturbadas é que a transitoriedade, a inovação e a diversidade fazem exigências contraditórias e, dessa forma, as colocam numa dolorosa encruzilhada (TOFFLER, 1994, p. 287).

Assim, na compreensão de Toffler, a própria novidade das circunstâncias provoca uma mudança revolucionária na natureza das decisões que devem ser tomadas. Dessa forma, na nossa compreensão, talvez esse impacto “revolucionário” figure como entrave para que tenhamos de fato ambientes inovadores de aprendizagem.

Além disso, a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras para promover uma aprendizagem significativa ainda é um desafio nos ambientes de aprendizagem nos dias atuais. Entendemos que a aprendizagem é o alicerce para que o aluno adquira autonomia, criticidade e habilidade para se posicionar frente às demandas da sociedade a que pertence. Nesse contexto, Papert apud Fino (2010) postula que o aprendiz tem uma grande autonomia e que o professor assume um papel mais periférico, isto é, servindo de assistente, recurso, guia e agente metacognitivo, muito mais que um mero transmissor. Fino (2010) vai mais além ao afirmar que:

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. É abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhos conformados com a tradição. Para olhos assim, viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir *inovação pedagógica*, e tornar a definição consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo comum ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação (FINO, 2010, 278).

Quando nos referimos a uma prática pedagógica inovadora, nós a entendemos como ruptura, que implique alterações nos fundamentos da relação pedagógica tradicional e a criação de contextos de aprendizagem diferentes dos tradicionais (FINO, 2014).

Porém, um contexto que é comum na nossa realidade diz respeito ao seguinte: pouco ou nada sabemos sobre o que os alunos aprendem nas escolas e o que fazem com os ensinamentos apreendidos, ou seja, sobre os resultados dessa aprendizagem provinda dos anos passados nos bancos escolares. Será que o sujeito está tendo uma aprendizagem num ambiente com práticas pedagógicas inovadoras? Ainda segundo Fino (2010):

Nos nossos dias, há muito que sabemos que a escola já deixou de ser o *locus* da informação (a que alguns chamam, ingenuamente, conhecimento, desconhecendo que o conhecimento é uma construção do aprendiz e não uma substância independente e descontextualizada, que se pode transacionar). Hoje em dia, a informação disponível não cabe em nenhuma biblioteca, nem na mente de nenhum professor, por muito sábio que seja. Além disso, ninguém precisa de recorrer à escola para ter acesso às fontes de informação, a maioria das quais tornada acessível a partir das nossas próprias casas, por causa do desenvolvimento tecnológico. Hoje, como sempre, apesar deste modelo de escola que nos acompanha desde os inícios do século XIX e está à beira de esgotar o prazo de validade, o mundo é o *locus* da informação, e a vida, incluindo obrigatoriamente a interação social, é um projecto de adaptação permanente (FINO, 2010, p. 279).

Para o autor, durante anos, a escola procurou substituir a interação social, que Lave & Wenger (1991) consideraram como um acontecimento primário e gerador, do qual a aprendizagem é um acontecimento secundário, “[...] por um sistema de relacionamento *top down*, do professor para todos os alunos ao mesmo tempo, incluindo algum retorno destes, um de cada vez e quando autorizado, e em que a interação horizontal, ou seja, entre pares, era desencorajada e punida” (FINO, 2010, p. 279).

Nessa compreensão, se a prática pedagógica está definida nesse tipo de ambiente, não resta dúvida de que a escola pode estabelecer-se em campo para a inovação. Isso só poderá ocorrer se no interior da escola acontecerem atividades propensas a substituírem as velhas práticas pedagógicas por outras. A respeito disso, Fino (2010) afirma:

No entanto, a verdade é que, embora aparentemente hegemônica, a escola tradicional não esgota o leque, nem dos locais, nem dos motivos, que desembocam na pedagogia. As práticas pedagógicas ocorrem onde se reúnem pessoas, das quais algumas têm o propósito de aprender coisas e, outras, o propósito de facilitar ou mediar nessa aprendizagem. Ou quando todas têm o mesmíssimo propósito de aprender alguma coisa em conjunto (FINO 2010, p. 279-280).

Concordamos com o autor quando se refere que o campo da inovação pedagógica pode ser considerado o espaço da interação social, incluindo os ambientes formais como também os informais.

Além disso, é interessante salientar o que Toffler (1994) aborda sobre o fluxo de situações: Descoberta. Aplicação. Impacto. Descoberta. Ele mostra essa cadeia de realizações de mudança, uma longa, agudamente crescente curva de aceleração no desenvolvimento

social do ser humano. Segundo o autor, “Esse ponto de aceleração atingiu agora um nível no qual ele não pode mais, mesmo com o maior esforço da imaginação, ser encarado como normal. As instituições normais da sociedade industrial já não podem mais contê-lo” e o impacto decorrente dessa realidade está sacudindo todas as nossas instituições sociais. (1994, p. 39). Para o autor, a aceleração é uma das forças mais importantes e menos conhecidas de todas as forças sociais. Toffler ainda enfatiza que:

Isto, no entanto, é somente metade da história. Pois a aceleração das mudanças é também psicológica. Apesar de ela ter sido quase totalmente ignorada pela psicologia, a taxa crescente das mudanças no mundo a nossa volta perturba nossa vida interior, alterando a própria maneira com que vivenciamos a existência. A aceleração externa se traduz em aceleração interna (TOFFLER, 1994, p. 39).

Toffler continua argumentando que a aceleração das mudanças reduz a duração de muitas situações, o que não vem a alterar somente “[...] de forma drástica, seu “sabor”, mas acelera sua passagem pelo canal da experiência. Comparadas com a vida num contexto social em processo mais lento de mudança, mais situações se encontram em fluxo por meio desse canal em qualquer intervalo de tempo” (1994, p. 40).

Concordamos com o autor ao afirmar que, enquanto tendemos concentrar nosso foco em uma única situação de cada vez, o ritmo crescente com as situações flui por nós e complica toda estrutura da vida, aumentando o número de papéis que precisamos desempenhar e o número de escolhas que somos obrigados a fazer. Conseqüentemente, isto explica a chocante sensação de complexidade transmitida pela vida contemporânea.

Evidentemente que o fluxo acelerado das situações requer muito mais trabalho dos complexos mecanismos de enfoque por meio dos quais desviamos nossa atenção de uma situação para outra. Enfim, existe uma quantidade maior de movimento, menor tempo para uma atenção extensa e tranquila a um problema ou situação de cada vez. Então, esta vaga sensação decorre do fato de as coisas estarem se movendo muito depressa. Nesse contexto Toffler afirma:

Existe, no entanto, ainda um outro modo mais poderosamente significativo, com que a aceleração das mudanças na sociedade aumenta a dificuldade de se lidar com a vida. Esse modo se origina da fantástica intrusão da novidade, das coisas novas, em nossa existência. Cada situação é única. Mas as situações costumam se parecer umas com as outras. Isto, na verdade, é o que torna possível aprender com a experiência. Se cada situação fosse inteiramente nova, sem qualquer semelhança com situações previamente vivenciadas, nossa habilidade em lidar com as coisas ficaria inapelavelmente prejudicada (TOFFLER, 1994, p.40-41).

Na compreensão do autor, a aceleração das mudanças, porém, altera radicalmente o equilíbrio entre situações novas e situações conhecidas. Dessa forma, taxas crescentes de

mudança nos obrigam não apenas a lidar com o fluxo mais rápido, mas um número cada vez maior de situações às quais uma prévia experiência pessoal não se aplica. “Quando as coisas começam a sofrer uma mudança externa, você irá experimentar uma mudança paralela em seu nível interno, diz Christopher Wright, do Instituto para o Estudo da Ciência nos Assuntos Humanos”. (TOFFLER, 1994, p.41).

Evidentemente que a natureza dessas mudanças intrínsecas é, entretanto, tão profunda que, à proporção que o impulso de aceleração ganha velocidade, ele irá experimentar nossa habilidade de viver dentro dos critérios que até o momento definiam o homem e a sociedade. Nas palavras de Erik Erikson apud Toffler (1994, p. 41), “Em nossa sociedade, no presente momento, o curso natural dos acontecimentos significa precisamente que a taxa de mudança deverá continuar a se acelerar até os limites ainda não atingidos da adaptabilidade humana e institucional”.

Dessa forma, na concepção de Toffler (1994), para sobreviver, para evitar o choque do futuro, o sujeito precisa se tornar infinitamente mais adaptável e capacitado do que antes. Procurar modos totalmente novos de se firmar, porque todas as velhas raízes, como religião, nação, comunidade, família ou profissão estão sendo sacudidas pelo impulso da aceleração, com o impacto de um ciclone. Então, o sujeito precisa compreender como os efeitos da aceleração adentram sua vida pessoal, arraigam em seu comportamento e alteram a qualidade da existência. Nesse contexto, é preciso compreender a transitoriedade.

Comprendemos por transitoriedade o estado ou a particularidade do que é momentâneo, temporário ou transitório; temporariedade. Segundo Toffler (1994), o conceito de transitoriedade fornece um laço que há muito faltava para conectar as teorias sociológicas das mudanças e a psicologia dos seres humanos enquanto indivíduos. A transitoriedade pode ser assim explicada:

A transitoriedade é a nova temporariedade da vida diária. Ela resulta num estado de espírito, numa sensação de impermanência. Os filósofos e teólogos, é claro, sempre tiveram consciência de que o homem é efêmero. Neste sentido amplo, a transitoriedade sempre foi parte da vida. Mas hoje esta sensação de impermanência é muito mais aguda e íntima. Assim, Jerry, personagem de Edward Albee em *The zoo story*, se caracteriza como um “ser permanentemente transitório”. E o crítico Harold Clurman, comentando o trabalho de Albee, escreve: “Nenhum de nós ocupa refúgios seguros, lares verdadeiros. Somos todos as mesmas pessoas que vivem em todos os quartos alugados em toda parte, na tentativa desesperada e até selvagem de realizar conexões espiritualmente satisfatórias com nossos vizinhos”. Somos, na verdade, cidadãos da Era da Transitoriedade (TOFFLER, 1994, p. 48-49).

Diante desse contexto de transitoriedade, é incoerente os ambientes de aprendizagem continuarem seguindo paradigmas do passado, se o momento presente exige mudanças.

Na compreensão de Toffler (1994), se assumimos a existência de um crescimento contínuo da transitoriedade, inovação e diversidade, a natureza de algumas dessas técnicas de comportamento se tornam claras. Assim, ele argumenta que as pessoas que vivem nas sociedades superindustrializadas necessitarão de novas técnicas em três áreas fundamentais: aprendizado, relacionamento e escolha.

Aprendizado – Dado o crescimento da aceleração, podemos concluir que o conhecimento se tornará cada vez mais perecível. O “fato” de hoje se transforma na “desinformação” de amanhã. Este argumento não se coloca contra o aprendizado de fatos ou de dados. Porém, de uma sociedade em que o sujeito constantemente muda de emprego, de local de residência, de laços sociais e de outros, valoriza a eficiência do aprendizado. As escolas de amanhã deverão, no entanto, ensinar não dados, mas formas de manipulá-los. Os estudantes devem aprender como se libertar de ideias, bem como substituí-las. Enfim, devem aprender a aprender.

Assim, os primeiros computadores consistiam em uma “memória”, ou banco de dados, mais um “programa” ou conjunto de instruções que diziam à máquina como manipular os dados. Os sistemas de computação mais amplos da última geração não apenas armazenam massas muito maiores de dados, mas programas múltiplos, de forma que o operador pode aplicar uma variedade de programas à mesma base de dados. Estes sistemas também exigem um programa *master* que, na realidade, diz à máquina que programa aplicar e quando. Dessa forma, a multiplicação de programas e a adição de um programa *master* aumentaram imensamente o poder do computador.

Uma técnica equivalente pode ser utilizada para melhorar a adaptabilidade humana. Ao instruir os estudantes sobre como aprender, desaprender e reaprender, uma dimensão nova e poderosa pode ser acrescentada à educação.

Na nossa compreensão, Toffler sugere que o computador pode ser utilizado como um mecanismo de inovação também nos ambientes de aprendizagem. Em outras palavras ele enfatiza que:

O psicólogo Herbert Gerjuoy, da organização de pesquisa de recursos Humanos, coloca a coisa de forma muito simples: “A nossa educação deve ensinar o indivíduo como classificar e reclassificar a informação, como avaliar sua veracidade, como transformar categorias quando necessário, como passar do concreto para o abstrato e vice-versa, como encarar os problemas a partir de uma direção nova – como ensinar a si mesmo. O analfabeto de amanhã não será o homem que não saberá ler: será o homem que não terá aprendido a aprender” (GERJUOY, apud TOFFLER, 1994, p. 333).

Relacionamento – Também podemos prever uma crescente dificuldade em fazer e manter laços humanos gratificantes, se o ritmo da vida continuar acelerado.

Ouvir com muita atenção o que os jovens estão dizendo deixa claro que a questão, que um dia já foi simples, de forjar amizades reais assumiu para eles uma nova complexidade. Quando os estudantes se queixam, por exemplo, de que as pessoas não conseguem se comunicar, não estão simplesmente se referindo a atravessar a barreira das gerações, mas a problemas que têm entre eles mesmos.

Uma vez que o fator da transitoriedade é conhecido como uma causa de alienação, uma parte do superficialmente intrigante comportamento dos jovens se torna compreensível.

Escolha – Se assumirmos que o movimento em direção à superindustrialização multiplicará os tipos e a complexidade das decisões com que o indivíduo tem que se defrontar, fica claro que a educação deve abordar diretamente o tema da superescolha.

A adaptação envolve a realização de sucessivas escolhas. Perante numerosas alternativas, um sujeito escolhe a mais compatível com seus valores. Assim, à proporção que a superescolha se aprofunda, a pessoa a quem falta uma noção clara dos seus próprios valores se encontra progressivamente prejudicada.

Nesse contexto, nas sociedades pré-industriais, onde os valores são relativamente estáveis, há poucas dúvidas sobre o direito da geração mais velha impor seus valores sobre a mais nova. Assim, a educação se preocupa muito mais em inculcar valores morais do que com a transmissão de habilidades. Segundo Toffler (1994, p. 334), “Mesmo durante o começo da industrialização, Herbert Spencer sustentava que “a educação tem como objeto a formação do caráter”, o que, numa tradução livre, significa a sedução ou a aterrorização dos jovens para aceitarem o sistema de valores dos velhos”. Toffler ainda enfatiza que:

À medida que as zonas de choque da Revolução Industrial atingem a antiga arquitetura dos valores, e que novas condições exigem novos valores, os educadores recuam. Como uma forma de reação contra a educação ministrada pelas ordens religiosas, ensinar fatos e “deixar o estudante decidir por si mesmo” passou a ser encarado como uma virtude progressista. O relativismo cultural e uma aparência de neutralidade científica deslocaram a insistência nos valores tradicionais. A educação se apegou à retórica da formação do caráter, mas os educadores fugiram da própria ideia da inculcação de valores, iludindo-se com a crença de que o negócio deles não era em absoluto lidar com valores (TOFFLER, 1994, p.334).

Comprendemos que, atualmente, muitos professores se sentem constrangidos quando são lembrados de que todos os tipos de valores são comunicados ao estudante, se não por seus

livros, então pelo currículo informal através da distribuição das cadeiras, a sineta da escola, as distinções por idade, de classe social, a autoridade do professor, a própria questão de que os estudantes estão na escola em vez de na comunidade.

Assim todos esses arranjos enviam mensagens sem palavras ao aluno, modelando suas perspectivas e suas atitudes. Entretanto, o currículo formal permanece a ser apresentado como se estivesse livre da questão dos valores.

Os alunos são estimulados a analisar seus próprios valores, assim como os seus professores e colegas. Muitos passam pelo sistema de educação sem terem sido obrigados, uma única vez, a procurar as contradições do seu próprio sistema de valores, a colocar a prova em seus próprios objetivos de vida. Dessa forma, os professores se sentem apreensivos se tornando cada vez mais distantes.

Para Toffler (1994), nada poderia ser melhor calculado para produzir pessoas inseguras quanto as suas metas, pessoas incapazes de uma tomada de decisão efetiva sob condições de superescolha. Ademais, os professores da era superindustrial não devem tentar impor um sistema rígido de valores ao aluno; porém devem organizar sistematicamente atividades formais e informais que o ajudem a definir, explicar e testar seus valores, sejam quais forem. Acreditamos que nossas escolas continuarão a produzir sujeitos industriais, enquanto não ensinarmos aos jovens as técnicas fundamentais para distinguir e esclarecer, senão reconciliar, os conflitos de seus próprios sistemas de valores.

Entendemos que o currículo do futuro deve, portanto, incluir não somente uma diversidade de cursos orientados para o fornecimento de dados, mas também uma grande ênfase em técnicas de comportamento relevantes para o futuro. Deverá adequar uma diversidade de conteúdos factuais com um treinamento universal naquilo que poderia ser denominado de “*know-how* da vida”.

Em se falando do posicionamento de muitos professores diante de um contexto de mudanças, Papert (2008) faz algumas considerações. Primeiramente ele se posiciona dizendo que somos levados a buscar respostas para a pergunta: Por que não acontecem megamudanças, identificando e pondo a descoberto os mecanismos que defendem a escola de megamudanças? Na proporção em que os mecanismos forem identificados, podemos começar a pensar sobre a Escola de forma que nos capacitarão a promover mudanças mais efetivas. Dessa forma, ele faz o seguinte questionamento:

Volto à comparação entre a educação e áreas como a medicina, que passaram por megamudanças. Uma resposta possível à pergunta de por quais motivos não houve megamudança na educação é argumentar que a própria ideia de megamudanças é inadequada para ela: a Escola é em essência diferente dos exemplos de áreas megamudadas, como a cirurgia. Esta, segundo tal argumento, é suscetível a megamudanças tecnologicamente induzidas por ser um ato essencialmente técnico. A aprendizagem, porém, é um ato natural como comer, por exemplo, ou como conversar face a face. Houve mudanças nos hábitos de alimentação, mas não megamudanças. Viajantes do tempo de um passado distante certamente não teriam qualquer problema em reconhecer que estamos comendo, mesmo que falhassem em reconhecer os ingredientes. O ato de comer é essencialmente o mesmo, quer os alimentos sejam cozidos em fornos de microondas ou em fogueiras ao ar livre, quer não sejam cozinhados. Se há megadiferenças na alimentação, elas encontram-se na dimensão social e não na dimensão técnica (PAPERT, 2008, p. 63).

Entretanto, mais adiante, Papert ressalta que concordaria que aprender é um ato natural se estivéssemos falando sobre o tipo de aprendizagem que acontece em relacionamento saudável entre uma mãe e seu bebê ou entre duas pessoas começando a se conhecer. Porém, na concepção dele a educação escolar não é um ato natural. Ao contrário: a Escola como instituição, com seus planos diários de lições, currículo estabelecido, testes padronizados e tantos outros, tende frequentemente a reduzir a aprendizagem a uma série de atos técnicos, reduzindo o professor ao papel técnico. Nessa compreensão, a escola jamais obterá sucesso completo, porque os professores resistem ao papel de técnico e desenvolvem relacionamentos humanos naturais em suas salas de aula.

O autor enfatiza que posturas negativas em relação aos professores, culturalmente compartilhadas, são reforçadas por experiências pessoais. Ele diz que: “Antipatizava com os métodos coercivos da escola, e eram os professores que aplicavam a coerção” (2008, p. 65). Diante disso, entendemos que há muito tempo não existe uma preocupação com a prática de fazer com que o aluno aprenda, pois o que percebemos ainda hoje em sua maioria, são práticas coercivas, como o próprio Papert expõe, impostas ao aluno como algo que, conforme a concepção de muitos professores, são práticas que fazem parte do ensino/aprendizagem.

É pertinente ressaltar que, segundo alguns estudiosos, até os anos 60, os trabalhos sobre a formação docente estavam voltados, sobretudo, para a relação entre o processo de ensino e os produtos de aprendizagem. Nesse contexto, buscava-se identificar as melhores formas de ensinar, bem como as maneiras mais adequadas de preparar os professores para utilizá-las. Porém, as reformas propostas no período pós-*Sputnik* terminam por encontrar nos “pacotes” instrucionais a melhor forma para a sua realização. A exemplo, os currículos, na forma de pacotes padronizados, foram propostos como um instrumento apropriado para comunicar novas ideias para os professores, como também foram

considerados como uma maneira eficaz de proteger o ensino da “incompetência” de grande parte dos docentes. A respeito de currículo Papert afirma que:

Quanto ao currículo, os Conselhos do Futuro, em vez de assumir que cada assunto ensinado hoje é ensinado por uma determinada razão, deveriam começar a partir da premissa inversa: nada deveria ser incluído num currículo exigido a não ser que pudesse ser fortemente justificado em termos do futuro. Se isto significar a retirada de uma parte substancial do currículo formal, que assim seja (PAPERT, 2008, p. 328-329).

O autor não quer dizer que isto pareça uma declaração anticultural ou como um apelo para a total destruição do passado. Também não se sugere que sejam ignoradas coisas importantes como a leitura, a escrita e a aritmética. O que o autor quer dizer é que milhões de crianças hoje são forçadas a passar horas e horas de suas vidas debruçando-se sobre um tipo de material cuja utilidade futura é questionável.

Ainda segundo Papert, o atual currículo, com sua divisão em compartimentos estanques, não se fundamenta em nenhuma concepção bem refletida sobre as necessidades humanas contemporâneas. Baseia-se menos ainda em alguma observação do futuro, alguma compreensão de que técnicas um aluno precisará para viver na mira das mudanças. “Ele se baseia na inércia e num desacordo infernal entre as associações acadêmicas, cada qual tentando aumentar seu orçamento, seus níveis salariais e seu *status*” (2008, p. 329).

Dessa forma, o currículo ultrapassado, além do mais, impõe uma padronização nas escolas elementar e secundária. Aos alunos se dá muito pouca escolha na determinação do que querem aprender. “As variações de escola a escola são mínimas. O currículo é determinado pelas rígidas exigências de entrada nas universidades, as quais, por sua vez, refletem as exigências vocacionais e sociais de uma sociedade em desaparecimento” (PAPERT, 2008, p. 329).

Na década de 1970, o declínio do movimento de reformas educacionais empreendidas na década anterior chama atenção dos pesquisadores para o papel dos professores no processo de desenvolvimento curricular. Perante os limites e o insucesso dos currículos à prova do professor, alguns pesquisadores percebem a necessidade de analisar a ação docente e, nesse contexto, colocam o professor no centro dos estudos sobre o desenvolvimento curricular. Assim, atentamos para a afirmação de Sousa (2000):

Ao longo dos séculos, o currículo foi encarado como um repositório de conteúdos a serem transmitidos às gerações mais jovens do século XIX para o século XX, sob a égide da Escola Nova, alguns métodos, e mais tarde, os objectivos e formas de avaliação, de inspiração taylorista, característica da escola pública industrial (SOUSA, 2000, p. 42-42).

Concordamos com a autora, pois a concepção de currículo era a de “depositar” conhecimentos nos alunos, isto é, ao aluno competia apenas ouvir, ao professor, falar. Infelizmente, essa cultura ainda se faz presente em muitos ambientes de aprendizagem.

Diante desse contexto, compreendemos que a visão mais determinística sobre a educação vai cedendo terreno a interpretações que colocam a ação dos sujeitos nas interações sociais como elemento fundamental para compreensão dos fenômenos sociais. Essa mudança de orientação no âmbito educacional está também relacionada às transformações econômicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas pelas sociedades nestes últimos anos e às repercussões que tiveram no campo das ciências sociais, em que novos questionamentos são colocados, derrubando velhos mitos, reconfigurando antigas tradições, trazendo novas abordagens para a pesquisa. Então, nesse momento, grande parte dos estudos e das investigações educacionais redirecionam seus interesses, definindo novos objetos e novas abordagens de investigação. A escola passa a ser vista como organização complexa, onde problemas políticos, sociais e culturais são redesenhados por suas rotinas, seus rituais e suas tradições. No contexto da formação docente, procura-se conhecer como o professor é formado nas e pelas instituições escolares, seja na sua formação inicial, ou antes dela, ou então pela sua prática profissional. Há a preocupação de compreender como a história de vida e trajetória profissional do professor se cruzam, modelando seus comportamentos, perspectivas profissionais, sua visão e concepções sobre políticas que orientam direta ou indiretamente sua prática pedagógica. Sousa (2000, p. 13), faz o seguinte questionamento:

“Por que na formação de professores”?

Como promover então o desenvolvimento dessa pessoa cultivada?

Tarefa árdua essa de toda uma sociedade, de que nem a escola nem o professor se podem demitir. Para isso, terá o professor de, ele próprio, ser pessoa. A escola, ao alargar o seu espectro de ação, para apanhar aquelas franjas sociais, econômicas e geográficas, ancestralmente votadas ao abandono, veio, com a revolução de Abril, exigir um aumento considerável do número de professores em serviço (SOUSA, 2000, p. 13-14).

Em concordância com a autora, entendemos que é muito subjetiva a formação do docente para atuação num contexto tão complexo, instável, repleto de demandas sociais e diversificado.

Estudos de Schon (1983;1987) têm causado grande interesse nas pesquisas e nos trabalhos voltados para análise da natureza da prática profissional e para formação acadêmica em diferentes campos de atividade. Baseado nesses estudos, uma vasta literatura tem sido produzida sobre o trabalho docente. Ainda na concepção de Schon, uma característica da

prática profissional é que ela envolve uma série de ações que as pessoas não sabem descrever com precisão, evidenciando que há um saber que se constrói no próprio fazer. Esse modelo de conhecimento implícito parece fazer parte dos nossos modelos de ação e é adquirido através do exercício de uma determinada atividade.

Porém, muitas vezes, a rotina e a repetição fazem o conhecimento prático tornar-se tão espontâneo que os profissionais não mais refletem sobre o que estão fazendo. Daí a importância de se fazer reflexão sobre a atuação em qualquer atividade profissional. Através da reflexão, é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível, ainda, pela reflexão, chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho.

Portanto, considerando que as situações enfrentadas pelo profissional da educação no seu dia a dia são singulares e ao mesmo tempo complexas e que sua solução depende tanto de conhecimentos teóricos como de conhecimentos práticos, a importância dos cursos de formação profissional se organizarem em torno da solução de problemas que fazem parte do campo de trabalho em que o profissional irá atuar.

Com referência aos conteúdos de aprendizagem, vale lembrar que a formação de professores de forma geral, acontece por meio de dois blocos de disciplinas. De um lado, são trabalhados os conteúdos de áreas específicas do conhecimento; de outro lado, são discutidas as formas de ensinar esses conteúdos, o que fica evidenciado, sobretudo, no modo como estão nos cursos de licenciatura.

Assim, acreditamos que os professores são formados por cursos que trabalham, de maneira compartimentalizada, aspectos ou dimensões presentes em sua futura profissão, deixando pouco espaço para a vivência de situações em que todos esses fatores se cruzam, exigindo respostas urgentes. Isso talvez justifique a postura de muitos professores não possibilitarem aos alunos uma aprendizagem que tenha significado para eles. Toffler (1994) faz uma colocação muito importante:

A sociedade está se diferenciando. Mais ainda, nós nunca, não importa quão refinados se tornem nossos instrumentos de precisão, seremos capazes de prever a sequência exata dos estados futuros da sociedade. Nestas circunstâncias, é do maior bom senso refrear nossos palpites no que se refere à educação. Assim como a diversidade genética favorece a sobrevivência das espécies, a diversidade educacional aumenta as possibilidades de sobrevivência das sociedades (TOFFLER, 1994, p. 330).

Compreendendo a importância e a relevância dessa temática, consideramos fundamental que o professor reflita que vivemos em um mundo de diversidades, onde a individualidade humana deve ser respeitada, tendo em vista que somos diferentes uns dos outros, o que faz com que todos nós tenhamos capacidades e limitações para aprender. Neste contexto, compete ao professor reconhecer seu papel de mediador de aprendizagens, para todos os alunos, devendo ser esta mediação desprovida de preconceito, estigma e exclusão. Em se tratando da diversidade, Toffler afirma que:

O fracasso em diversificar a educação dentro do sistema irá levar simplesmente ao crescimento das oportunidades de uma educação alternativa fora do sistema. Assim, temos hoje as sugestões de eminentes educadores e sociólogos, incluindo Kenneth B. Clark e Christopher Jencks, da criação de novas escolas fora – e competindo com eles – sistemas oficiais de escolas públicas. Clark pediu por escolas regionais e estaduais, escolas federais, escolas dirigidas por faculdades, sindicatos, empresas e até unidades militares. Essas escolas, competitivas, iriam ajudar, segundo ele, a criar a diversidade que a educação necessita desesperadamente. Simultaneamente, de um modo menos formal, uma grande variedade de “paraescolas” já estão sendo estabelecidas pelas comunidades *hippies* e outros grupos que acham o sistema educacional da sociedade homogêneo demais (TOFFLER, 1994, p. 224-225).

Quando nos referimos à diversidade em educação, estamos transmitindo a ideia de possibilitar oportunidades a todos os alunos de terem acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, não se refere apenas às minorias ou às crianças com necessidades especiais. Vai muito mais além, pois todos nós, seres humanos, somos únicos, portanto diferentes uns dos outros.

Então, diante dos processos de transitoriedade, diversidade e o constante impulso de aceleração, os ambientes de aprendizagem devem estar aptos para promoverem ambientes, sejam eles formais ou informais, onde de fato a aprendizagem aconteça. Enfatizando a aprendizagem, Papert (2008) refere-se que:

1. Com a palavra *instruccionismo*, a intenção dele era expressar algo bastante diferente de pedagogia, ou arte de ensinar. Ela deve ser lida em nível mais ideológico ou pragmático, expressando a crença de que o caminho para melhor aprendizagem deve ser o aperfeiçoamento da instrução.
2. O Construcionismo é uma filosofia de uma família de filosofias educacionais que nega esta “verdade óbvia”. Ele não põe em dúvida o valor da instrução como tal, pois isso seria uma tolice: mesmo a afirmativa de que cada ato de ensino priva a criança de uma oportunidade para a descoberta não é um imperativo categórico contra ensinar, mas um lembrete expresso em uma maneira paradoxal para manter o ensino sob controle.

3. A outra mudança principal e necessária assemelha-se a um provérbio africano: se um homem tem fome, você pode dar-lhe um peixe, mas é melhor dar-lhe uma vara e ensiná-lo a pescar.

Portanto, acreditamos que a perspectiva de o professor ser o principal instrumento para uma ruptura paradigmática nos leva a pensar uma mudança na sua prática pedagógica e que o processo de ensino e aprendizagem seja frequentemente integrado ao educador e ao educando em um processo dialógico, reflexivo na construção do conhecimento. Sobre a atuação do professor, Sousa (2000, p. 16), afirma que “Todos queremos bons professores, bons técnicos de ensino, cultos e conhecedores do que fazem e porque o fazem”. É pertinente a colocação da autora tendo em vista que ao professor é atribuída a responsabilidade de formar cidadãos críticos, conscientes, responsáveis, capazes de atender as demandas desse novo século.

Segundo Jorge (2010, p.89), “A educação assume cada vez mais um papel de enorme relevância no desenvolvimento das sociedades, sendo hoje um assunto de todos e para todos.” Para o autor, as transformações sociais, culturais, científicas, tecnológicas, políticas e econômicas resultantes do novo modelo de mundo e de globalização, assim como da complexidade do ser humano exige um pensar novas formas de educação, pois, no momento atual, já não se admite a educação de 10, 20 anos atrás.

Compreendemos que até se criam políticas públicas educacionais no intuito de romper com os “velhos” paradigmas, criando, assim, ambientes de aprendizagem significativa, isto é, inovar as práticas pedagógicas. Mas será que de fato essa inovação tem acontecido no âmbito das salas de aula? Observamos que, nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o sistema educacional num espaço motivador de aprendizagem. Porém, apesar de o objetivo desses órgãos ser o de expandir, inovar e melhorar a qualidade de aprendizagem, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudanças, infelizmente, essa realidade não tem sido concretizada.

É perceptível que alguns governantes têm investido em cursos de formação tanto inicial quanto formação continuada, visando desses profissionais uma prática pedagógica inovadora, que rompa com “velhos” paradigmas ainda vigentes nas escolas; que criem estratégias motivadoras, ambientes de aprendizagem inovadores e despertem no aluno o interesse para uma aprendizagem que tenha sentido para ele.

Para Barros (2010, p. 171), “A tese defendida é que, no contexto contemporâneo, pensar a educação em tempo de mudança implica, obrigatoriamente, atender à passagem do paradigma da educação permanente para o paradigma da aprendizagem ao longo da vida”. Concordamos com a autora, tendo em vista que a aprendizagem tem sentido para o ser humano, e o seu existir se caracteriza como possibilidade histórica de mudanças. Ademais, a educação é considerada como um direito do ser humano de existir no mundo com dignidade e de exercer a sua cidadania.

Compreendemos não ser tarefa fácil para o professor “encarar” esse momento de profundas e rápidas mudanças, e que exige cada vez mais ambientes de aprendizagens inovadoras e significativas, sendo, a esse profissional, atribuída a responsabilidade de preparar o sujeito para a demanda profissional desse novo tempo. Portanto, é importante ressaltar que a sociedade do conhecimento valoriza o professor como profissional estratégico, assinalando a importância de uma aprendizagem de qualidade. Evidentemente que, num contexto neoliberal, acentua-se muito mais o mero domínio de conhecimento como fator produtivo.

Observamos que o início do século XXI tem sido marcado por muitas transformações, difíceis de acompanhar e compreender. E no contexto da aprendizagem, essa realidade não poderia ser diferente. Por exemplo, o avanço tecnológico decorrente das novas tecnologias e que são utilizadas nas empresas, indústrias, bancos, telecomunicações e em todas as áreas interferem na forma de adquirir conhecimentos e de pensar, agir, sentir, relacionar e ser dos cidadãos. Isso impõe mudanças num contexto geral.

Além do mais, a velocidade das mudanças obriga o sujeito a uma permanente atualização, exige uma nova cultura e um novo modelo social. Essa nova sociedade, chamada de sociedade do “conhecimento”, exige novas competências e novas atitudes, exigindo um sujeito atuante, pensante, pesquisador, com autonomia intelectual. Sousa (2000) nos conduz a reflexão do seguinte:

A mutação sociocultural que se tem vindo a operar nas sociedades ocidentais contemporâneas, de que somos parte e testemunhas, tem muito a ver com o que R. Zoll (1992) chama de “radicalização da modernidade”. Dificilmente pensamos as actuais formas de vida social desligadas do fenómeno da globalização, do desenvolvimento dos *mass media* e sua evolução rumo aos *self media*, da electrónica e da telemática, ou das técnicas de publicidade e marketing no incitamento ao consumo (SOUSA, 2000, p. 11, destaques do autor).

Concordamos com a autora, pois o surgimento de um novo contexto sociocultural quase sempre produz mudanças estruturais e de abordagens nas mais diversas instituições da sociedade

Então é importante repensar a formação do professor e a necessidade da aquisição de novas competências e habilidades para atuar na formação do cidadão. Nesse contexto de formação de professores, Sousa (2000) afirma:

No que diz respeito à formação dos professores, é evidente que esta abordagem humanista veio acentuar as necessidades pessoais deste profissional e a dinâmica interpessoal mais do que os conhecimentos e as técnicas por si utilizadas. “Ser professor não é uma questão de aprender a ensinar, mas uma questão de descoberta pessoal, de aprender a bem utilizar o seu *self*” (A. Combs, R. A. Blume, A. J. Newman e H. L. Wass: 8). O futuro professor é, antes de mais, uma pessoa, e tudo o que fizer como aluno-formando ou vier a fazer como professor fá-lo-á através da sua *person-ness* (SOUSA, 2000, p. 206-207).

Nessa análise, compreendemos que o próprio professor é o único que tem potencialidade para saber a totalidade da dinâmica de seu comportamento e das suas percepções da realidade e de descobrir comportamentos mais apropriados para si.

Ainda segundo Sousa (2000), com referência a dimensão pessoal:

A dimensão pessoal comportaria assim estas duas grandes categorias: uma Conceptualização positiva de Si e uma conceptualização positiva do outro. Cada uma destas categorias seria, entretanto, constituída por três outras subcategorias, seguindo uma ordem determinada de crescimento, que consideramos da mais simples à mais complexa (SOUSA, 2000, p. 209).

Na nossa compreensão, a idealização positiva do Si está baseada no grau de realização, autonomia e inovação, do mesmo modo que a idealização positiva do Outro tem a ver com a dedicação, respeito pela autonomia do outro e de empatia com a pessoa.

CAPÍTULO IV

5. METODOLOGIA

Compreendemos por metodologia a parte da ciência que estuda os métodos aos quais ela recorre. A metodologia apresenta os procedimentos metodológicos que o pesquisador utiliza, tanto no que se refere à pesquisa bibliográfica e de fontes documentais, quanto à realização da pesquisa de campo. Método é conjunto de normas utilizadas para a investigação. O método tem como finalidade levar à descoberta de uma verdade até então desconhecida, permitir a demonstração e a prova de uma verdade já conhecida e também permitir a verificação de conhecimentos para observar se são ou não verdadeiros. O método utilizado nesta pesquisa foi o método etnográfico por consistir na análise descritiva de uma determinada comunidade, ou seja, refere-se a aspectos culturais e consiste no levantamento e na descrição de todos os dados possíveis sobre as sociedades e grupos, com o objetivo de conhecer sua cultura e seu estilo de vida. Para Becker (1997):

A metodologia é importante demais para ser deixada aos metodólogos. Por meio desta paráfrase trivial, quero expressar uma distinção que ficará mais clara quando eu definir os termos. A metodologia é o estudo do método. Para os sociólogos, presume-se que seja estudar os métodos de fazer pesquisa sociológica, de analisar o que pode ser descoberto através delas e o grau de confiabilidade do conhecimento assim adquirido, e de tentar aperfeiçoar estes métodos através da investigação fundamentada e da crítica de suas propriedades (BECKER, 1997, p. 17).

Para o autor, a metodologia assim definida é assunto de todos os sociólogos, uma vez que eles participam na realização de pesquisas ou na leitura, crítica ou ensino de seus resultados. Nesse contexto, embora alguns renomados metodólogos e filósofos da ciência acreditem que a metodologia deve se dedicar a explicar e aperfeiçoar a prática sociológica contemporânea, a metodologia convencional em geral não faz isso. Ao contrário, ela se dedica a dizer aos sociólogos o que deveriam estar fazendo e que tipos de método deveriam estar usando, e sugere que eles estudem o que pode ser estudado por estes métodos.

Com referência ao objeto das metodologias qualitativas, Haguette (1987, p. 55), afirma que, ao contrário do que muitos supõem, o método etnográfico “[...] não é o único a possuir as características do método qualitativo. Uma delas se refere à existência de obstáculos que impedem a observação direta e a mensuração de certas variáveis”.

Segundo o autor, as razões para a utilização deste ao invés dos métodos quantitativos podem divergir dependendo da orientação metodológica básica do pesquisador. À medida que

os quantitativistas justificam seu uso sob o argumento de impossibilidade de geração de dados estatísticos ou por razões de custo ou rapidez na pesquisa, os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no propósito da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.

5.1 A PESQUISA QUALITATIVA

Tomando o caráter existencial das investigações qualitativas e inspirado nas elaborações primeiras de Dilthey, J. Ardoino prefere falar em *método clínico* quando se refere às investigações que lidam com o vivido e as implicações. Para este autor, a especificidade do *clínico* reside numa dupla abordagem ao mesmo tempo histórico e implicacional da situação investigada. Isto é, os sujeitos estão e são irremediavelmente implicados e situados tanto no tempo quanto no espaço da problemática a ser compreendida (MACEDO, 2004, p. 71-72).

A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa a construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo André (1998), a pesquisa qualitativa tem suas origens em final do século XIX, período em que os pesquisadores sociais começaram a investigar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, baseados na perspectiva positivista do conhecimento, permaneceria atuando como modelo para o estudo das questões humanas e sociais. Conforme a autora, Dilthey foi um dos primeiros a fazer esse tipo de investigação e a buscar uma metodologia diferente para as ciências sociais, questionando que os fenômenos humanos e sociais são muito complexos e dinâmicos, o que torna quase impossível o estabelecimento de leis gerais como na física ou na biologia. Nesse contexto, segundo Dilthey apud André (1998), quando se estuda história, o interesse principal é a compreensão de um fato particular e não a sua explicação causal. Ademais, o contexto particular em que acontece o fato é um elemento essencial para a sua compreensão. Assim, com base nessas considerações, Dilthey sugere que a investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos

significados contidos num texto, considerando cada mensagem desse texto e suas inter-relações. Segundo André (2010), Weber também contribuiu de forma importante para a configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa ao destacar a compreensão como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física. Para Weber, o cerne das investigações deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Outros estudiosos das questões humanas e sociais, segundo André (2010), unem-se às ideias de Weber e Dilthey e defendem a perspectiva de conhecimento que se tornou conhecida como idealista-subjetivista. Ao mesmo tempo em que há a defesa de uma nova visão de conhecimento, existe a crítica à concepção positivista de ciência de onde surge um debate que vai se prolongar até o fim dos anos 80, entre o quantitativo e o qualitativo. Não concordando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetivista valoriza a indução e evidencia que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

É com fundamento nessas concepções que se caracteriza a nova abordagem de pesquisa, denominada de *naturalística* por alguns ou de *qualitativa* por outros. Segundo André (2010), naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se opõe ao esquema quantitativista de pesquisa, isto é, divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente, defendendo um ponto de vista holístico dos fenômenos, ou seja, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. É uma abordagem de pesquisa que tem suas bases teóricas na fenomenologia e compreende uma série de matizes.

É, contudo, a concepção idealista subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual estão presentes também as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas derivadas da fenomenologia. André (2010), faz uma rápida caracterização dessas correntes:

1. A *fenomenologia* evidencia os aspectos subjetivos de comportamento humano e sugere que é preciso adentrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido elas dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Nessa compreensão, o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, por isso, os

núcleos de atenção na fenomenologia. Para André (2010), na concepção dos fenomenólogos é o sentido dado a essas experiências que estabelece a realidade.

2. *O interacionismo simbólico* assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não ocorre de forma autônoma, porém à proporção que o sujeito interage com o outro. É através das interações sociais do sujeito no seu ambiente de trabalho, lazer, na família, que vão sendo construídas as interpretações, os significados. Como se desenvolve essa visão é que se constitui o objeto de investigação do interacionismo simbólico. Outro ponto importante nessa linha de pensamento é a concepção do *self*. O *self* na concepção da autora, é a visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. Nesse contexto, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, função de como os outros o percebem. O *interacionismo simbólico* ganha nova força nas décadas de 1970 a 1980 tanto na Inglaterra como na França e nos Estados Unidos, momento em que vários pesquisadores focaram seus interesses para as interações sociais que os indivíduos desenvolvem na sua vida cotidiana.
3. *A etnometodologia* é outra corrente da sociologia que influenciou a abordagem qualitativa de pesquisa. Opostamente ao que o termo sugere, a etnometodologia não se refere ao método que o pesquisador utiliza, porém ao campo de investigação. É o estudo de como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia a dia, ou seja, procura descobrir os métodos que as pessoas usam no seu dia a dia para compreender e construir a realidade que as cerca. Seus principais pontos de interesses são os conhecimentos implícitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais. Muito correlato ao interacionismo simbólico, desenvolveu-se na antropologia uma tendência que se tornou conhecida como etnografia. Segundo Spradley apud André (2010), a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem, outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. Para Spradley, em toda sociedade, as pessoas utilizam sistemas complexos de significado para sistematizar seu comportamento, para entender a sua própria pessoa e os outros e para dar sentido ao mundo em que vivem. Esses sistemas de significado

constituem a sua cultura. Ainda conforme Spradley apud André (2010), a cultura é o conhecimento já adquirido que as pessoas usam para interpretar experiências e gerar comportamento. Nessa compreensão, a cultura abrange o que as pessoas fazem, o que elas sabem e as coisas que elas constroem e usam.

Contudo, é na década de 80 que a abordagem qualitativa tornou-se popular entre os pesquisadores da área de educação, inclusive no Brasil. Segundo André (2010):

Para alguns, a pesquisa qualitativa é a pesquisa fenomenológica (Martins e Bicudo 1989). Para outros, o qualitativo é sinônimo de etnográfico (Trivinos 1987). Para outros ainda, é um termo do tipo guarda-chuva que pode muito bem incluir os estudos clínicos (Bogdan e Biklen 1982). E, no outro extremo, há um sentido bem popularizado de pesquisa qualitativa, identificando-a como aquela que não envolve números, isto é, na qual qualitativo é sinônimo de não quantitativo (ANDRÉ, 2010, p. 23).

Segundo a autora, é comum encontrar trabalhos que explicam como qualitativos simplesmente por não usarem dados numéricos ou por usarem técnicas de coleta consideradas qualitativas, como por exemplo a observação. Por outro lado, é comum também encontrar sob essa denominação uma diversidade de tipos de pesquisa que vão desde os trabalhos descritivos até os estudos históricos, os estudos clínicos ou pesquisação.

Ademais, a pesquisa em Ciências Sociais é uma atividade neutra e objetiva, que busca descobrir regularidades em que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos contaminem a investigação. Nesse contexto, compreendemos que a pesquisa qualitativa é o conjunto de técnicas que motivam o pesquisador a pensar sobre um tema, objeto ou conceito. Chizzotti (2008, p. 78) a define como sendo “[...] uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em resumo, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental, adotando métodos e técnicas de pesquisa diferente dos estudos experimentais”. Estas correntes recusam-se a legitimar os conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar em leis e explicações gerais.

Assim, a pesquisa qualitativa teve sua origem na ciência antropológica e que os primeiros registros antropológicos de que se tem história foram as anotações de viagens de Heródoto no século V.a.C., que, na perspectiva de conhecer povos e culturas diferentes da sua, procurava descrevê-los minuciosamente. Então, até o século XVIII, a antropologia pouco se desenvolveu. Naquela época, ainda sem o caráter de ciência, figuram as contribuições de cronistas, viajantes, soldados, missionários e comerciantes que procuravam em regiões recém-conhecidas e habitadas por povos exóticos e estranhos.

É importante salientar que os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa em pesquisa se opõem ao princípio que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Segundo Goldenberg (1997, p.17), “O fundador do positivismo Augusto Comte, defendia a unidade de todas as ciências e a aplicação da abordagem científica na realidade social humana”. Baseado em critérios de abstração, complexidade e relevância prática, Comte estabeleceu uma hierarquia das ciências, em que a matemática ocupava o primeiro lugar, e a sociologia ou física social, o último, precedida, em ordem decrescente, de astronomia, física, química e biologia. Dessa forma, cada ciência dependia do desenvolvimento da qual a precedeu.

Segundo Haguette (1987), a ciência moderna com seus quatro séculos de desenvolvimento, responsável pela evolução material atingida pelas sociedades avançadas do momento, não se revelou capaz de acabar com as desigualdades sociais e os sofrimentos humanos delas consequentes. Na maioria das vezes, ela tem funcionado como mecanismo do poder, como aliada da opressão e coatora das liberdades humanas. Na concepção de Haguette, isso acontece porque, sendo social, “[...] ela representa um processo social como tantos outros, sujeito às vicissitudes das formas de organização societária e aos percalços da influência dos produtores sobre o uso dos seus produtos; apesar de seus ideais de neutralidade e objetividade” (1987, p. 11). Estes ideais refletem a racionalidade humana.

Também é óbvio que a boa-fé e a boa vontade existiram em muitos que lutaram pela geração de um conhecimento mais exato, mais fiel, mais livre de erros. Para a autora, Bacon representa um marco histórico na fundamentação e instrumentalização do modo de fazer ciência. É dele a convicção de que o conhecimento só é possível através da mediação dos sentidos, sendo a consciência ou a mente uma tábula rasa na qual são impressos os dados do real. A esta concepção convencionou-se a chamar empirismo, porque pretende condicionar o conhecimento à aproximação direta com o real através de regras rígidas que limitariam as tentativas metafísicas de explicação da realidade. Portanto, o método indutivo, que conduziria o investigador à montagem gradual da coleção de casos passados pelo efeito da triagem que os identificaria como iguais e desiguais, permitir-lhe-ia generalizar sobre o real ao perceber a ocorrência constante dos fenômenos.

Todavia, com Descartes, o método empirista foi contestado com o objetivo de restaurar o papel da razão e da reflexão de certa forma relegadas a segundo plano na concepção baconiana: a razão precede a convivência dos sentidos com o dado empírico, uma vez que o homem foi “[...] agraciado por Deus com o aparato que lhe confere o poder de ter

ideias *a priori*, ou seja, prescindindo de contatos diretos com o real através dos sentidos” (HAGUETTE, 1987, p. 12). Nessa análise, certas ideias são inatas. Acreditando nesse princípio, Descartes desenvolveu com perfeição as técnicas da reflexão e, em consequência, a descuidar daquela aproximação do investigador com o real, pré-requisito do conhecimento definido por Bacon e Locke. Dessa forma, a maneira apropriada de fazer generalizações sobre a realidade seria pelo método dedutivo: por meio da razão descobrem-se princípios gerais sobre a realidade que serão confirmados mediante, também, o conhecimento de dados particulares. A crença na razão e no poder de conhecer proporcionou, na história das ideias, a rubricação da visão cartesiana de racionalismo.

Percebe-se, pois, que a questão principal do confronto entre empirismo e racionalismo residia na disputa sobre quem melhor garante o domínio do real: a razão ou os sentidos, o que, conseqüentemente, conduz a uma ponderação maior ou menor alocada pelos pensadores à necessidade de uma aproximação maior ou menor com o real em consequência, também, de crenças divergentes sobre a própria constituição do homem enquanto pensante. O problema era, pois, de ordem ontológica (HAGUETTE, 1987, p. 12).

Até o século XVIII, as questões epistemológicas parecem se situar em campo neutro, em que as preocupações com a objetividade do conhecimento ocupam o maior espaço.

Porém, no século XIX segundo Haguette (1987), ao se inaugurar a individualização das ciências sociais, instaura-se um problema político dentro da metodologia em evidência: o positivismo de Comte, seguidor do empirismo, e a dialética marxista, desdobramento da dialética hegeliana, bem próxima do racionalismo cartesiano enquanto defensora da prioridade da razão sobre os sentidos, apesar de introduzir relevantes modificações nas concepções sobre o processo de pensamento: o conceito de totalidade, de história e contradição. No entanto, a diferença entre os dois consistia no fato de que Hegel dava ênfase à teoria, ou contemplação do mundo, ao passo que Marx preocupava-se com a *práxis*. Nesse período, a dialética não estava politizada: esta se politiza com Marx, que, não satisfeito com as aplicações etéreas da dialética hegeliana, realiza uma inclinação brutal, pondo-a de cabeça para baixo, isto é, afasta-a do campo das ideias e aplica-a ao processo de desenvolvimento social, o materialismo histórico e o materialismo dialético.

Esta inflexão descomedida iniciada por Marx facilitou um encontro da dialética hegeliana com o real e, conseqüentemente, com o postulado empirista de que o conhecimento não pode prescindir dos sentidos, afastando-a do princípio cartesiano das ideias inatas. Assim, o materialismo histórico, pedra angular do marxismo, defende que não é a consciência do homem que determina sua existência, porém, ao contrário, é sua existência social que

determina sua consciência. Nesse contexto, o materialismo histórico, ao enfatizar a determinação das condições materiais de existência sobre a consciência do homem, traz implícita a concepção de que o contato com o real, trabalho produtivo ou intelectual, é fator “[...] *sine qua non* do conhecimento, seja este conhecimento consubstanciado sob a forma de uma “falsa consciência” ou de uma produção científica que pretende reconstruir e explicar este real.” Isso ocorre para a dialética marxista e para o materialismo histórico, porque o concreto real é a base do conhecimento. (HAGUETTE, 1987, p. 13).

Nessa análise, enquanto o materialismo histórico representa o veio teórico que explica o andamento do real, ou da sociedade, a dialética representa o método de abordagem deste real, esforçando-se por compreender o problema da historicidade humana, por analisar a prática efetiva do ser humano empírico e por fazer a crítica das ideologias. Em resumo, a dialética diz respeito à compreensão dos processos que comandam a análise científica da sociedade a partir da luta de classes e da prática coletiva pela emancipação do homem, contra a exploração, em favor da igualdade social Haguette (1987).

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no mundo para construí-lo adequado à sua vida (CHIZZOTTI, 2008, p. 11).

Nessa compreensão, os estudiosos que partilham da abordagem qualitativa em pesquisa se opõem, geralmente, ao pressuposto experimental que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, baseado no padrão de estudo das ciências da natureza. Para o autor, esses estudiosos não aceitam que as ciências humanas e sociais devam conduzir pelo padrão das ciências da natureza e possam legitimar seus conhecimentos por processos quantificáveis que venham a se transformar, por técnicas de mensuração, em leis e explicações gerais. Declaram, em oposição aos experimentalistas, que as ciências humanas possuem a sua especificidade, o estudo do comportamento humano e social, que as tornam ciências específicas, com sua metodologia própria. Observam também que adotar modelos estritamente experimentais leva a generalizações errôneas em ciências humanas, fundamentam-se em um simplismo conceitual que não apreende um campo científico e ocultam, sob pretexto de um modelo único, o controle ideológico das pesquisas. Contra o método experimental, estes estudiosos optam pelo método clínico e pelo método antropológico, que captam os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que ocorrem.

Outro princípio que separa a pesquisa qualitativa dos estudos experimentais está no modo como apreende e legitima os conhecimentos. A abordagem qualitativa parte do princípio de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, tornando-se um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

A pesquisa qualitativa não pode ser o produto de um observador posto fora das significações que os indivíduos atribuem aos seus atos. Para Macedo (2010, p. 15), fundamentando os pressupostos das pesquisas qualitativas, “A fenomenologia invoca o caráter de provisoriedade, mutabilidade e relatividade da verdade; por conseguinte, não há absolutismo de qualquer perspectiva”. A fenomenologia reforça os aspectos subjetivos do comportamento humano e proclama que é necessário adentrar no universo dos sujeitos para compreender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. Segundo Lapassade (2005, p. 38): “Schutz descreve o mundo social tal como é considerado por aqueles que nele vivem. Fundamenta essa descrição na relação do mundo - vida em geral. Esse mundo apresenta-se ao membro como”:

1. um dado objetivo, preexistente a seu nascimento e sobrevivendo à sua morte;
2. dispondo de uma história independente da do membro;
3. tendo uma estrutura recalcitrante com a qual o membro deve contar, se quiser que seus projetos cheguem ao seu término;
4. provido de uma estrutura de ordem;
5. apresentando-se, em suma, da mesma maneira para mim e para o outro, caso sejam deixados de lado os efeitos de perspectiva ligados às diferenças temporais, espaciais e biográficas.

Segundo Lapassade, essas teses que a fenomenologia descreve, como a relação do sujeito que conhece e atua sobre os objetos que o cercam, valem também para a relação do mundo social. Na concepção do autor, o mundo social tem uma constituição objetiva que não é evidente para todo mundo. Nesse contexto, o fato-mundo é mundo da mesma forma que o mundo natural e, como este, apresenta-se como estrutura resistente aos projetos do membro. Mais nomeadamente, as dimensões concernentes ao mundo social para a situação presente são real ou parcialmente descritas de forma minuciosa por meio de processos ou receitas. Sobre essas diferentes correntes, André afirma:

Essas diferentes correntes, no entanto, estão ainda no processo de integrar seus fundamentos teóricos com os avanços metodológicos. Por isso o que se tem a dizer sobre elas, no momento, é que podem ser consideradas dentro da abordagem qualitativa, no sentido de que não se enquadrariam numa perspectiva quantitativista/positivista, mas é preciso discutir mais suas peculiaridades, suas filiações teóricas e seus fundamentos epistemológicos e de que forma se articulam às questões metodológicas (ANDRÉ, 1998, p. 22).

A abordagem qualitativa é uma ferramenta que possibilita ao investigador um grau de interação com a situação em estudo, permitindo-lhe responder ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando suas técnicas de coleta, caso necessário, fazendo-lhe rever novas questões que orientam a pesquisa, revendo toda metodologia no desenvolver do trabalho. Para André (1998, p. 29), “[...] o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos mantendo com eles um contato direto e prolongado”. Porém, a intenção não é a de mudar o ambiente, introduzindo modificações que serão experimentalmente controladas como numa pesquisa experimental. Os sujeitos e as situações são observados em sua manifestação natural. Na concepção da abordagem qualitativa, a construção do conhecimento sobre a realidade social não pode se limitar a uma relação de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa. O sujeito observado é visto como parte integrante do processo de conhecimento que interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Nesta análise, é objetivo da ciência entender compreensivamente os fenômenos pesquisados nos diversos contextos sociais. Para Macedo (2004, p. 70) “É preciso alertar que a fratura ingênua entre qualitativo e quantitativo não cabe numa reflexão epistemológica complexa, avessa aos maniqueísmos e reduções que o formalismo nos deixou de herança”. Na concepção do autor, a visão qualitativa em ciências humanas se consubstancia numa certa resistência histórica às reduções materiais que foram impostas ao conhecimento das realidades antropossociais.

Segundo Haguette (1987), as metodologias qualitativas na sociologia são exemplos de reação contra o padrão estrutural, quase sempre associado a modelos quantitativos de análise, com algumas exceções, como por exemplo, ao modelo marxista que, apesar de ser estrutural, tem como suporte os dados históricos, específicos e únicos em sua qualidade reconstitutiva do passado. Para Haguette (1987):

Há que considerar que esta reação não representa um repúdio cabal às macroanálises e, sim, o reconhecimento de que a sociedade é constituída de microprocessos que, em seu conjunto, configuram as estruturas maciças, aparentemente invariantes, atuando e conformando, inexoravelmente a ação social individual. É esta a crença que acalentamos, responsável pela opção que agora nos apresenta as metodologias qualitativas, não como alternativas aos modelos quantitativos, oposição frequente na literatura especializada que reflete uma visão maniqueísta que é de certa forma normativa, ao asseverar as vantagens sumárias de um modelo e os defeitos congênitos do outro, mas como uma necessidade e uma urgência dentro da

sociologia para aqueles que se movimentam mediante a força da ação social individual e grupal (HAGUETTE, 1987, p. 17).

Para a autora, não há dúvida da existência das estruturas e que estas devem ser conhecidas, porém é a ação humana, a interação social que constitui o motor da história. Bogdan e Biklen (1982) apud André e Ludke (2003, p. 11-13), discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa considera o ambiente como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Para os autores, a pesquisa qualitativa supõe contato direto e prolongado com o ambiente e a situação que está sendo estudada, mediante trabalho intensivo de campo.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material coletado nessas investigações é rico em descrições dos sujeitos, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Constantemente são usadas citações para subsidiar afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Dessa forma, todos os dados da realidade são considerados fundamentais. O investigador deve, assim, prestar atenção para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada.

3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como este se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo investigador. Nesses estudos, há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, ou seja, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar as diferentes concepções dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo.

Assim, o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a sutileza de suas percepções. Por isso, deve encontrar meios de checá-las, discuti-las abertamente com os participantes ou confrontando-as com outros pesquisadores para que elas possam ser ou não confrontadas.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências comprovadoras das hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Para Bogdan e Biklen (1982) apud André e Ludke (2003, p. 13), “a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A evolução histórica da pesquisa qualitativa, com todos os seus questionamentos, inquietações e inovações crescentes, tem sido resumida por vários autores como: André (2003, 2010); Becker (1997); Fino (2003); Haguette (1987); Hammersley (1994); Lapassade (1991, 2005); Macedo (1998, 2004, 2010); Spradley (1979,1980); Woods (1986), dentre outros que sintetizaram as transformações e progressos da investigação qualitativa no século XX, demarcando os momentos mais significativos de seu desenvolvimento.

5.2 O INTERACIONISMO SIMBÓLICO

Compreendemos por interacionismo simbólico a abordagem sociológica das relações humanas que considera importante a influência da interação social dos significados bem particulares, trazidos pelo indivíduo à interação, como também os significados particulares que ele obtém a partir dessa interação sob sua interpretação pessoal. Lapassade (2005) afirma que:

O interacionismo simbólico é uma corrente americana das ciências sociais, fundada em Chicago, no início do século XX por G. H. Mead e seu discípulo e sucessor Herbert Blumer que, em 1938, em seu artigo dedicado á psicologia social (esse é o seu título), propôs criar essa disciplina a partir de Mead e de seu conceito de interação simbólica (LAPASSADE, 2005, p. 19).

Para o autor, no centro do pensamento de Mead, encontra-se a ideia principal segundo a qual as pessoas são produtoras de suas próprias ações e significações. Elas vivem em um ambiente material, porém os objetos desse mundo têm uma explicação particular para cada uma, de acordo com os momentos. Nessa compreensão, os estímulos do mundo material produzem reações instintivas. Isso ocorre com signos naturais, que é preciso distinguir de outros signos, que Mead apud Lapassade (2005) define como símbolos significativos. Esses

símbolos são fundamentais às interações entre as pessoas e são, ao mesmo tempo, reflexivamente, produtos dessas interações.

No contexto do interacionalismo simbólico, um símbolo é um estímulo que tem um significado apreendido e um valor para as pessoas, que reagem em função desses significados e valores, e não em função de estimulações físicas que afetam seus órgãos sensoriais. Segundo Lapassade (2005), a linguagem faz parte desses sistemas simbólicos, assim como os gestos.

O conceito de *definição da situação*, cuja primeira formulação encontra-se em W. I. Thomas (1928), designa o fato de que os significados sociais não são inerentes às instituições ou aos objetos sociais tomados em si mesmos, independentemente dos atores, mas são, ao contrário, atribuídos aos acontecimentos sociais, pelos indivíduos, no decorrer de suas interações (LAPASSADE, 2005, p. 20. Destaque do autor).

Assim, pode-se considerar que essa ideia leva em consideração o fato de que as instituições são criadas pelos membros. Ou para empregar um conceito emprestado de outra escola, a definição da situação é sua instituição.

Ainda segundo o autor, o interacionismo simbólico da escola de Chicago, apoiando-se na fenomenologia, não aceita o modelo de pesquisas quantitativas e os conceitos de causalidade e rigor mensurável das pesquisas experimentais em ciências humanas para estudar o sentido que os atores sociais atribuem aos objetos, pessoas e símbolos com os quais constroem o seu mundo social. Nesse contexto, ele afirma:

A identidade emerge do meio das interações. Ela é o seu produto genético: a criança, no início do seu desenvolvimento, é pura subjetividade. Depois ela aprende progressivamente, a enxergar do ponto de vista do outro, sendo o jogo uma das técnicas essenciais desta socialização. Tal desenvolvimento passa pela mediação do outro generalizado, ideia igualmente central na obra de Mead, em que ela determina esse conjunto dos outros pelo qual minha identidade só é possível se cada um puder nela adotar o ponto de vista comum que esse termo expressa (LAPASSADE, 2005, p.21).

Nessa análise, “A identidade assim construída, permanece frágil, sempre inacabada, sempre a construir e a manter, como as situações” (ibid, p. 21).

Jack Douglas apud Lapassade (2005) ressaltou os pontos em comum e as diferenças entre o interacionismo que ele denomina *comportamental* e o interacionismo *fenomenológico*.

Para o autor:

Ambos consideram a vida cotidiana como o fundamento da realidade sociológica humana [...]; mas o interacionismo comportamental impõe imediatamente ao mundo cotidiano conceitos organizadores e formas hipotéticas de raciocínio, em vez de tentar descrever e analisar as formas de raciocínio dos atores sociais (JACK DOUGLAS apud LAPASSADE, 2005, p. 21).

Segundo o autor, os microssociólogos interacionistas não esclarecem sua disciplina, como habitualmente é feito, pelo estudo de um nível da sociedade que somente adquiriria sentido se levasse em consideração uma totalidade social; eles insistem, ao contrário, sobre sua autonomia de pleno direito, uma autonomia que é preciso reivindicar, opondo-a à outra sociologia.

É dessa forma que, numa obra dedicada às sociologias da educação, David Blackledge e Barry Hunt apud Lapassade (2005), que pertencem à corrente inglesa do interacionismo simbólico, começam a chamar a atenção para o fato de que, para os defensores das principais abordagens macrossociológicas, os processos educativos só podem ser compreendidos se forem inseridos no contexto da sociedade global.

Conforme Lapassade, essa orientação macrossociológica foi objeto de várias críticas. A criatividade humana é ignorada e passa-se ao largo do que realmente ocorre na vida cotidiana das escolas, que, em compensação, interessa bastante à etnografia interacionista.

Ainda segundo o autor (2005), Hammersley formula, sob forma de perguntas, um determinado número de oposições entre a macro e a microssociologia:

1. Deve-se, na pesquisa sociológica, admitir o determinismo social (como faz a macrossociologia), ou deve-se, ao contrário, levar em consideração a liberdade humana (microssociologia)?
2. A sociologia deve ter como objetivo produzir explicações particulares (macro), ou então deve visar a explicar a vida social em sua complexidade e em todos os detalhes (micro)?
3. É preciso testar a validade das teorias sociológicas, a partir dos dados empíricos (macro), ou deve-se, primeiramente, levar em consideração sua coerência interna (macro)?
4. O sociólogo deve produzir teorias científicas que documentam o que está se passando realmente, as teorias dos membros sendo consideradas unicamente como mitos ou ideologia (micro), ou deve elaborar seu discurso com base nas interpretações propostas pelos membros (micro)?
5. Devem ser interpretados os acontecimentos como produtos de uma sociedade nacional ou internacional (macro), ou é preciso admitir que interpretações válidas podem ser

elaboradas a partir de observações pertinentes a grupos e a organizações sociais de pequenas dimensões (ou mesmo de traços concernentes a uma só pessoa (micro)? (HAMMERSLEY, 1984, apud LAPASSADE, 2005).

David Blackledge e Barry Hunt citados por Lapassade (2005) formulam princípios básicos da microssociologia interacionista. São eles:

6. *O levar em conta as atividades cotidianas*, que são vistas como aquilo sobre o qual a sociedade em seu conjunto está construída. Assim, o importante, no sistema educativo, é a atividade diária dos docentes, dos alunos, dos administradores e dos inspetores. Caso se queira compreender alguma coisa da educação, é por aí que se deve começar.
7. *A liberdade*. A atividade cotidiana não é totalmente imposta: há sempre autonomia e liberdade naquilo que se faz. Não se negam as coerções, e tampouco se diz que o contexto não influencia as condutas, mas deseja-se salientar que as pessoas produzem sua própria atividade, que não é totalmente submetida a determinismos; a vida cotidiana é produzida pelas pessoas que atuam em comum, e estas definem assim seus próprios papéis e seus modelos de ação.
8. *A significação (meaning)*. A noção de “sentido” é complexa e difícil de definir sem ambiguidade. Ela parece incluir, ao mesmo tempo, a ideia de orientação do ato e a ideia de significação.
9. *As interações*. A atividade cotidiana é raramente solitária: ela é feita, essencialmente, de interações de cada um com os outros, e quando eu dou sentido às minhas ações, atribuo, conseqüentemente, também um sentido às ações daqueles que me cercam. Em outras palavras: eu interpreto constantemente o comportamento daqueles com quem eu entro em interação.
10. *A negociação*. Os significados atribuídos pelos atores às próprias ações e aos atos dos outros não são definitivamente estabelecidos, ao contrário, variam incessantemente, são constantemente modificados, de sorte que as interações, que são fundadas sobre essas inquietações, variam também e devem ser renegociadas.

Dessa forma, a importância central concedida por essa orientação microssociológica à questão do sentido dado às ações pelos participantes conduz a levantar, em outros termos, a questão da observação e do trabalho da pesquisa. O interacionismo é um construtivismo. Por

esse motivo, é preciso admitir que toda observação, e não somente a observação etnográfica, é uma construção.

De acordo com Mead apud Macedo (2004), o comportamento humano não é uma questão de resposta direta às atividades dos outros, porém envolve uma resposta às intenções dos outros, não apenas às suas presenças. Estas intenções são transmitidas por meio de gestos que se tornam símbolos, ou seja, possíveis de serem interpretados. Assim, quando os gestos se assumem um sentido comum, quando eles adquirem um elemento linguístico, podem ser designados de símbolos significantes.

Nesse contexto, a relação dos seres humanos entre si surge do desenvolvimento de sua habilidade de responder a seus próprios gestos. Esta habilidade possibilita que diferentes seres humanos respondam da mesma maneira ao mesmo gesto, permitindo compartilhar de experiências a incorporação em si do comportamento. Então, o comportamento é social e não meramente uma resposta aos outros. O ser humano responde a si mesmo da mesma forma que outras pessoas lhe respondem e, ao fazê-lo, imaginativamente compartilha a conduta dos outros. Macedo (2004, p. 101) afirma que “A vida de um grupo humano representa, portanto, um vasto processo de formação, sustentação e transformação de objetos, na medida em que seus sentidos se modificam, modificando o mundo das pessoas”. Para o autor, este entendimento da ação humana se aplica tanto para a ação individual, como para a ação coletiva, e nesse caso, a ação conjunta pode se constituir em objeto de estudo, não perdendo a natureza de ser construída através de um processo interpretativo, quando a coletividade enfrenta situações nas quais age.

Nessa compreensão esses símbolos são necessários às interações entre as pessoas, sendo, simultaneamente, produtos dessas interações. Nesse contexto, um símbolo é um estímulo que tem significação e valor para os sujeitos, que reagem em função desses significados e valores, e não em função de estímulos físicos que afetam os órgãos sensoriais. A linguagem e os gestos fazem parte desses sistemas simbólicos (LAPASSADE, 2005).

Para Herbert Blumer (1969), os indivíduos agem em relação às coisas com fundamento nos significados que eles dão a essas coisas; o significado dessas coisas é derivado de, ou é anterior à interação social que uns têm com outros e com a sociedade; esses significados são controlados e modificados por um processo interpretativo utilizado pelos indivíduos interagindo entre si e com as coisas que elas encontram.

Na concepção de Blumer, as pessoas interagem umas com as outras por meio de interpretação mútua das ações e definição um do outro, em vez de apenas reagir às ações um do outro. Suas respostas não são dadas diretamente às ações um do outro, mas baseadas no significado que eles atribuem a essas ações.

Ademais, pesquisadores do interacionismo simbólico investigam como as pessoas criam significados durante interação social, como elas se apresentam e constroem o próprio ego (ou "identidade"), e como são definidas as situações de co-participação com outros. (BLUMER, 1969, p.1).https://pt.wikipedia.org/wiki/Interacionismo_simbolico. Acesso em 28 de outubro de 2015.

Na concepção de Lapassade (2005), os atores sociais são “condenados” a interpretar sucessivamente o que ocorre no espaço social local onde atuam, e a emitir um significado dos atos dos outros para responder a eles. Essa definição de situação pelos membros está consolidada em sua biografia, na situação em si mesma, na comunicação verbal e não-verbal.

Nessa compreensão, pode-se considerar que essa proposição leva em conta o fato de que as situações são criadas pelos membros.

5.3 A ETNOGRAFIA

Atualmente, o termo etnografia tende a designar uma disciplina, com todos os privilégios que comporta, e ao mesmo tempo um método (a observação participante e as técnicas anexas) e um trabalho de interpretação dos dados coletados no decurso do trabalho de campo (LAPASSADE, 2005, p. 148).

Na compreensão do autor, a pesquisa etnográfica pode ser descrita como um encontro social, como, aliás, é feito na tradição interacionista, em que se considera, precisamente, que o trabalho de campo pode ser ele mesmo o objeto de uma sociologia. O autor cita, por exemplo, que a escolha de um papel de observador periférico, ativo ou imerso na situação, até se converter em valores, é também a escolha de um certo tipo de relações com os membros: o observador periférico mantém uma grande distância com a maioria dos sujeitos observados, e apenas isso.

Com relação a paradigma, Lapassade refere-se a dois tipos deles: o normativo e o interpretativo. Para o autor:

Em sociologia, a oposição entre dois paradigmas, um normativo e outro interpretativo, foi elaborada e apresentada por Thomas P. Wilson (1970). Depois, ela foi frequentemente retomada nas obras de inspiração etnometodológica como por exemplo, a que Laurence Wieder (1974) dedicou ao estudo do código dos presos numa casa de “trânsito”.

Eu tomarei de empréstimo a Alessandro dal Lago (1987) uma outra maneira de apresentar essa oposição, que ele desenvolve na sua Apresentação do manual de *Sociologia qualitativa*, de Howard Schwartz & Jerry Jacobs (1979), na sua tradução italiana (LAPASSADE, 2005, p. 137).

Na compreensão de Lapassade, pode-se dizer que a sociologia normativa pensa que o indivíduo é um produto da sociedade, que ele depende de suas regras, sistemas de valores e de verdade, ao passo que a sociologia interpretativa considera as formas sociais a emanção do indivíduo, as normas sociais problemáticas e os sistemas de verdades discutíveis. Para ele, essa oposição é atravessada por um questionamento relativo em nível da análise sociológica:

1. A sociologia normativa averigua os funcionamentos coletivos, os grandes conjuntos sociais, os macrodeterminismos. Ela não ignora a interação, mas subordina-a aos mecanismos sociais em seu conjunto.
2. A sociologia interpretativa trabalha, ao contrário, em nível elementar da interação social na vida cotidiana. Ela evita o nível das normas e da ordem macrossocial, mas procura investigar sua existência e o sentido no plano microssocial da percepção que deles têm os atores no dia a dia.

Para ilustrar o conflito teórico, Lapassade mostra como exemplo o problema do desvio:

Segundo Durkheim, a repressão aos delitos é uma manifestação da consciência coletiva, quer dizer, o conjunto dos valores sagrados de cada sociedade. Num certo sentido, a função da consciência coletiva é a mesma, tanto numa sociedade primitiva, que rejeita e bane os desviantes, quanto numa sociedade desenvolvida e diferenciada que os põe na cadeia: o objetivo da lei penal não é corrigir o criminoso ou limitar o perigo social, mas, ao contrário, é confirmar os valores sociais (LAPASSADE, 2005, p. 139).

Com isso, o autor evidencia que na escola estrutural-funcionalista, a mesma orientação, segundo a qual os mecanismos de controle têm por função corrigir deficiências da socialização primária e a secundária, para reforçar o sistema de valores dominante.

Ademais, as pesquisas empíricas mostram, segundo Lapassade (2005), que, na vida diária, os atores têm uma consciência muito fraca dos valores e das regras que o mecanismo da repressão-crime deveria sancionar. Esse fato não vale apenas para o homem comum, o que é evidente, mas também para os especialistas que devem fazer funcionar a máquina jurídica. Sobre isso o autor afirma que:

A esse respeito, cita-se o sistema americano da *bargaining-justice* na qual um réu, durante a fase de instrução, pode obter uma pena mínima se declarar culpado de um delito menos grave do que aquele do qual é acusado. Funda-se o mecanismo, em seu conjunto, na presunção tácita, mas consolidada, de culpabilidade. Os advogados da assistência judiciária tenderão sempre a convencer os réus a se declararem culpados, para fazer funcionar esse sistema (LAPASSADE, 2005, p. 140).

Nesse contexto o autor relata que esse exemplo parece confirmar a tese de Durkheim. Na verdade, é precisamente o contrário. Primeiramente, são as considerações práticas que levam os atores envolvidos a se conformarem com certos procedimentos: “O ministério público vai obter de qualquer maneira uma condenação, o réu terá uma pena mais leve e o advogado público poderá encerrar o caso” (ibid, p. 140). Em segundo lugar, essas práticas não seguem, de modo algum, os valores, as regras e os códigos oficiais, mas, sim, outras regras e práticas, usando o código oficial de uma maneira particular.

De modo geral, na compreensão do autor, a vida cotidiana não aparece como o campo de aplicação ou de execução de uma consciência coletiva, mas como o local no qual os atores manipulam, mais ou menos de forma criativa, ou livremente as normas. Isso sempre se aplica a todos os fins práticos. Para Lapassade, essa manipulação das normas segue, obviamente, certas regras e dispõe de procedimentos. Contudo esse mundo das regras cotidianas, que rege a “manipulação das normas”, é ignorado pela sociologia convencional.

Segundo Dawe (1970) apud Lapassade (2005), pode-se distinguir duas sociologias:

1. a sociologia quantitativa, que transforma observações qualitativas em números, conta e mede essas coisas – que são as atividades e os discursos dos indivíduos, dos grupos, das sociedades inteiras – se esforça em traduzir o todo numa linguagem erudita;
2. a sociologia qualitativa que, em contrapartida, se esforça por relatar as observações essencialmente numa linguagem simples. Aqui, a quantificação dos dados é bastante excepcional, de sorte que os relatórios se assemelham mais ao que se lê nos jornais diários (LAPASSADE, 2005, p. 141).

Segundo Lapassade, para os sociólogos considerados positivistas, a sociologia tem por tarefa principal instituir-se como uma ciência, exibindo, imediatamente, os sinais de cientificidade: entre esses sinais, a quantificação ocupa um lugar importante. O sociólogo acompanha seu discurso com provas quantificadas sob a forma de tabelas estatísticas, especialmente.

Ainda segundo Lapassade (2005), para outros sociólogos, em contrapartida, o importante é descrever as atividades cotidianas, apresentar as ações e as reações do ator social no contexto de sua vida diária. Para ele, por trás dessas discussões sobre a metodologia, sobre

a tecnologia e sobre o qualitativo, existem duas concepções diametralmente opostas sobre a vida dos homens na sociedade:

1. os defensores da abordagem quantitativa consideram que a vida dos homens na sociedade já é determinada, de algum modo, à sua revelia, um pouco à moda dos astrólogos para quem as estrelas exercem influência, de cima, nas nossas atividades cotidianas;
2. já os defensores da sociologia qualitativa consideram, ao contrário, que os homens fazem sua história a cada instante, gerem sua vida cotidiana em circunstância que têm, sem dúvida, uma estrutura, mas que não funcionam como uma espécie de fatalidade. Essas circunstâncias são retomadas e reconstruídas constantemente nas interações da vida diária. Nós contribuímos ativamente na produção de nosso destino (LAPASSADE, 2005, p. 142).

Para o autor (2005), já que um pluralismo começa a se estabelecer em sociologia, os defensores da abordagem macrossociológica e positivista começam a levar em consideração a outra abordagem. Eles estão prestes a conduzir entrevistas não estruturadas e construir relatos de vida. Porém, caso se queira indicar ao qualitativo seu lugar, este se situa é no contexto conservador do discurso positivista.

Lapassade (2005) refere-se que, no tempo em que a orientação positivista dominava o conjunto da sociologia, a outra orientação era ou totalmente passada em silêncio, ou considerada de cima, ou melhor, utilizada de maneira truncada na fase chamada de pré-sondagem, quando se estava nas incertezas iniciais, e se queria construir instrumentos definitivos de trabalho: preparava-se o questionário com perguntas fechadas, a partir de entrevistas prévias, menos estruturadas. Ainda com referência a paradigmas, Khun afirma:

Para descobrir a relação existente entre regras, paradigmas e a ciência normal começaremos considerando a maneira pela qual o historiador isola os pontos específicos de compromissos que acabamos de descrever como sendo regras aceitas. A investigação histórica cuidadosa de uma determinada especialidade num determinado momento revela um conjunto de ilustrações recorrentes e quase padronizadas de diferentes teorias nas suas aplicações conceituais, instrumentais e na observação. Esses são os paradigmas da comunidade, revelados nos seus manuais, conferências e exercícios de laboratório. Ao estudá-los e utilizá-los na prática, os membros da comunidade considerada aprendem seu ofício. Não há dúvida de que além disso o historiador descobrirá uma área de penumbra ocupada por realizações cujo *status* ainda está em dúvida, mas habitualmente o núcleo dos problemas resolvidos e das técnicas será claro. Apesar das ambiguidades ocasionais, os paradigmas de uma comunidade científica amadurecida podem ser determinados com relativa facilidade (KHUN, 2013, p. 115-116).

Para o autor, a determinação de paradigmas compartilhados não coincide com a determinação das regras comuns ao grupo. Isso requer uma segunda etapa, de natureza um tanto diferente. Ao compreendê-la, o historiador deve comparar entre si os paradigmas da comunidade e em seguida compará-los com os relatórios de pesquisa habituais do grupo. Nesse contexto, o historiador visa descobrir que elementos isoláveis, explícitos ou implícitos,

os membros dessa comunidade podem ter abstraído de seus paradigmas mais globais, empregando-os depois em suas pesquisas. “Quem quer que tenha tentado descrever ou analisar a evolução de uma tradição científica particular terá necessariamente procurado esse gênero de princípios e regras aceitos” (KHUN, 2013, p. 116).

Na concepção de Chizzotti (2008), o conceito de paradigma, apesar da ambiguidade do termo, tem sido utilizado para caracterizar o estado da investigação e duas tendências conflitantes em pesquisa: um paradigma que se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa modelada nas ciências naturais e baseada em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões, e outro, que advoga uma lógica própria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que acontecem.

Para Kuhn (2013), em sua obra *A estrutura das revoluções científicas*, *paradigmas* são as realizações científicas mundialmente reconhecidas que, durante certo tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência. Para ele, é através dos paradigmas que os cientistas procuram respostas para os problemas postos pelas ciências. Nesse contexto, os paradigmas são, portanto, as suposições das ciências. A prática científica ao incentivar leis, teorias e aplicações criam modelos que instigam as tradições científicas.

Com base no conceito de Kuhn e de outros autores que afirmam que o começo do século XX marca uma nova fase para a antropologia como ciência, compreendemos que os novos métodos de investigação e observação etnográfica de Boas e Malinowski revolucionaram a antropologia.

Ademais, esta conquista a categoria de ciência a partir dos estudos desenvolvidos por Linneu, ao classificar animais e relacionar o ser humano aos primatas, seguindo-se a este os trabalhos de Charles Darwin, com a publicação de suas duas obras: *Origens das espécies* (1859) e *A descendência do homem* (1871).

Assim, com o desenvolvimento da antropologia física, a nova ciência ganha um grande impulso e surgem seus primeiros teóricos, dentre os quais destacam-se Tylor, Morgan, Bachofen, Maine Bastian, e, mais tarde Franz Boas, considerado o “pai” da antropologia moderna.

Desse modo, mesmo não se considerando as ciências sociais como ciências paradigmáticas, tendo em vista que elas não são dedutivas, podem-se afirmar que elas convivem com paradigmas.

Compreendemos que na história da antropologia vários fatos confirmam que o funcionalismo surge e reformula conceitos trabalhados pelo evolucionismo; o estruturalismo aparece e reformula conceitos trabalhados pelo funcionalismo e assim por diante, criando e recriando teorias que possibilitem ao investigador repensar e melhor analisar o objeto de estudo.

Assim, o paradigma caracteriza-se pela aceitação de uma nova teoria como verdade científica procurando se impor sobre a teoria anterior. Então essa nova teoria orientará pesquisas e pesquisadores. Nessa análise, os paradigmas são mais perceptíveis nas ciências exatas. Em se tratando das ciências sociais, as teorias surgem e permanecem, permitindo ao pesquisador fazer sua opção pela linha teórico-metodológica com a qual realizará seus trabalhos.

Para Michaliszyn (2008, p.77), “A partir da experiência vivenciada por Malinowsky, percebe-se que a etnografia somente começa a existir no momento em que se reconhece e se admite que o pesquisador deve, ele mesmo, efetuar no campo sua própria pesquisa”. Tal trabalho de observação direta constitui-se como uma parte integrante da etnografia.

Nesse contexto, concordamos com o autor, pois compreendemos que com essa nova proposta metodológica, o pesquisador fica mais motivado para compartilhar a intimidade dos que devem ser considerados não mais como informantes a serem questionados e, sim, como aqueles que o recebem como mestres que o ensinam.

Assim, a antropologia se transforma em atividade de pesquisa e, a partir dessa nova perspectiva, começam a surgir, no início do século XX, trabalhos etnográficos como os realizados por: Malinowsky, Mead, Rivers dentre outros.

5.3.1 BREVE TRAÇADO HISTÓRICO DA ETNOGRAFIA EM EDUCAÇÃO

Segundo André (2010), o interesse dos educadores pela etnografia se evidencia no final dos anos 70, tendo como centro de preocupação o estudo da sala de aula e avaliação curricular. Na compreensão da autora, para se tentar analisar e compreender o que se passa no dia a dia

escolar, é preciso recorrer frequentemente a diferentes campos de conhecimento como a psicologia, a sociologia, a pedagogia, a linguística e a etnografia.

Nesse contexto, para André (2010), até o início dos anos 70, a pesquisa em sala de aula utilizava basicamente esquemas de observação que visavam registrar comportamentos de professores e alunos numa situação de interação. Por isso, esses estudos tornaram-se conhecidos como *análises de interação*. Tendo como base os princípios da psicologia comportamental, esses estudos serviram não apenas para estudar as interações de sala, mas também para treinar professores ou medir a eficiência de programas de treinamento. Então, André ressalta:

A alternativa apresentada pelos autores, para ultrapassar os problemas encontrados nos esquemas de análise da interação, é a abordagem antropológica. Segundo eles, a investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações. Os dados são considerados sempre inacabados. O observador não pretende comprovar teorias nem fazer grandes generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade (ANDRÉ, 2010, p. 37-38).

Para a autora, os primeiros trabalhos publicados no Brasil sobre o uso da abordagem etnográfica em educação tiveram influências dos trabalhos realizados na área de avaliação, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos.

5.4 A ETNOMETODOLOGIA E OS ETNOMÉTODOS

Para Lapassade (2005), compreende-se por etnometodologia não um método (ou uma metodologia) para a etnologia, mas o estudo (logia) dos etnométodos, termo criado por Garfinkel, idealizador dessa corrente da sociologia, para nomear os processos que são utilizados na vida cotidiana, continuamente, mas sem lhes prestar atenção, para comunicar e interpretar o social para todos os fins práticos e que são, conseqüentemente, constitutivos do raciocínio sociológico prático.

Para o autor (2005), é na obra de Schutz que Garfinkel encontrou essa ideia, fundamental, de uma sociologia não-profissional, que tem sua própria lógica e seus métodos, que são aqueles do senso comum. Nesse contexto, Lapassade afirma que:

Garfinkel contou como, em 1954, ao deixar a Universidade de Ohio, ele havia trabalhado na análise de fitas gravadas no decurso de deliberações de um tribunal de júri. Ele chegou a descrever os procedimentos empregados pelos jurados em termos de *etnométodos*, opondo esse termo à noção científica de *métodos* utilizados para a constituição do saber científico (LAPASSADE, 2005, p. 43).

Segundo Lapassade, esses procedimentos são, na linguagem de Garfinkel, realizações práticas que produzem os fatos sociais (instituídos). Portanto, pode-se dizer, com isso, que a etnometodologia, que não utiliza esses termos, possui também o projeto de analisar o *trabalho ordinário da instituição*. Projeto que eraprecisamente o do interacionismo simbólico, a etnometodologia tem por objeto a atividade metódica dos membros na produção e na manutenção da ordem social. Nesse contexto, Lapassade (2005, p. 44) afirma que: “Os etnometodólogos não se referem a papéis, normas ou regras que transcendem as interações e as governam. Eles querem compreender como as pessoas utilizam as normas para interpretar o social nas suas interações”.

Nessa compreensão, para Lapassade (2005), se a etnometodologia não propõe explicitamente um método específico para apreender esses processos, pode-se contudo, manter:

1. Primeiramente, a recomendação de Garfinkel, diretamente inspirada na noção fenomenológica de redução, tornar a situação familiar estudada “antropologicamente estranha”, nada aceitar como evidente, firmar como problemáticos os acontecimentos cotidianos, principalmente aqueles que nós nos acostumamos a considerar como naturais, inevitáveis e imutáveis.
2. A segunda recomendação é de analisar a linguagem dos membros, enfatizando a natureza, a construção e a expressão das técnicas de regulação, das rotinas comuns, das práticas pelas quais os membros de uma sociedade tornam suas ações perceptíveis pelos outros.

Referindo-se ao futuro da etnometodologia Lapassade (2005) ressalta que Cicourel, Bittner, Sudnow, Pollner e Zimmerman fizeram parte da primeira geração da etnometodologia nos anos sessenta. Nas décadas de 1970 e 1980, a segunda geração formada por Bellman, Leiter, Mehan Shumsky e Wieder, torna-se conhecida por uma fecunda produção de obras de base etnográfica. É o período de maior difusão.

Ainda segundo Lapassade (2005), a etnometodologia atualmente, encontrou seu lugar na sociologia americana e em outros contextos. Porém, ela tende a se desfazer na análise de conversação, na sociologia das ciências, em outras disciplinas conexas. Por exemplo:

1. Uma versão etnometodológica da análise de conversação surgiu dos trabalhos de Schegloff e Sacks e constituiu-se disciplina autônoma.
2. Por outro lado, a etnografia constitutiva de Mehan, que criou essa expressão, saiu também da etnometodologia e dela se separou.

Na compreensão de Macedo (2004, p. 110), “A etnometodologia é uma teoria social que, ao centrar-se no interesse em compreender como a ordem social se realiza através das ações cotidianas, consubstanciou-se numa ciência dos etnométodos”. Ainda segundo o autor, para a etnometodologia, são as práticas cotidianas que produzem uma realidade. Também, sendo a prática descritível, nem sempre será descrita. Existe na realidade, uma potencialidade descritiva enquanto especificidade humana, como também as narrativas podem conter elementos tácitos e opacos, tornando o mundo da linguagem extremamente complexo.

Assim, compreendemos por método um conjunto de regras indispensáveis para uma investigação. O método etnográfico refere-se à análise descritiva das sociedades humanas e grupos sociais como também a aspectos culturais. Consiste no levantamento e na descrição de todos os dados possíveis a respeito das sociedades e grupos, tendo como objetivo conhecer melhor seus estilos de vida e cultura específica.

Queria um instrumental que, sem perder de vista as perspectivas dos indivíduos em atividade, mediasse a apreensão desse âmbito também em relação ao contexto simbólico/institucional e cultural por eles construídos. Um dos pressupostos básicos que veio nortear esta minha caminhada é que uma ciência empírica pressupõe a existência de um mundo disponível para observação, estudo e análise (MACEDO, 2004, p. 143).

Na concepção do autor, este campo empírico deve representar sempre o ponto principal de preocupação do pesquisador, o ponto de partida e o de chegada da ciência empírica.

Segundo André e Ludke (2003), um dos grandes desafios da abordagem etnográfica diz respeito ao papel e às tarefas assumidas pelo observador. As habilidades exigidas desse profissional não são poucas. Segundo as autoras, Hall (1978) cita algumas características fundamentais para um bom etnógrafo: ter capacidade para tolerar ambiguidades; trabalhar sob sua própria responsabilidade; inspirar confiança; ser comprometido, autodisciplinado, sensível a si mesmo e aos outros; ser capaz de guardar informações confidenciais.

Segundo Haguette (1987), o termo etnometodologia foi dado por Garfinkel na década de quarenta quando se iniciava um estudo sobre jurados na Universidade de Chicago. Para a autora, ao descobrir a existência de termos como etnobotânica, etnofisiologia e etnofísica,

Garfinkel compreendeu que o termo etno referia-se, de certa forma, à maneira como um membro de uma comunidade fundamentada em conhecimentos de senso comum desenvolve esses conhecimentos sobre o mundo circundante. Esta seria a forma inerente de buscar, dissecar, sentir, ver, certa realidade, não apenas ver, mas ver- relatando, pois a fala é a parte que constitui o ambiente sobre o qual se fala.

A etnometodologia, inspirada na perspectiva fenomenológica, busca investigar as atividades práticas dos atores sociais e entender o significado que os atores atribuem aos fatos e acontecimentos da vida diária. Assim, os métodos quantitativos distanciam o pesquisador do real objeto de investigação, tornando-se ineficazes para compreender as atitudes dos sujeitos, em seu dia a dia. Para Haguette (1987, p.44), a etnometodologia “estuda e analisa as atividades cotidianas dos membros de uma comunidade ou organização, procurando descobrir a forma como elas as tornam visíveis, racionais e reportáveis”. Nessa compreensão, como os membros consideram as atividades válidas, tendo em vista que a reflexividade sobre o fenômeno é uma característica singular da ação? Hammersley (1992, p. 57-58) apud Wielewicki (2001, p 29-30):

Discute o critério pelo qual a pesquisa etnográfica deve ser analisada. Segundo ele, existem três posições básicas sobre o assunto entre pesquisadores. O primeiro grupo é formado por aqueles que postulam a aplicação do mesmo critério dedicado à pesquisa quantitativa. Ao segundo grupo pertencem aqueles que acreditam ser a etnografia uma diferente das ciências físicas e que a pesquisa quantitativa, modelada em tais ciências, não seria adequada à natureza da vida social humana. Para alguns, a etnografia estaria mais próxima das artes e da literatura e deveria ser julgada de acordo com valores estéticos. Para os pesquisadores do terceiro grupo, não deveria haver qualquer critério para o julgamento de resultados, já que tal postura seria contraditória à própria natureza da pesquisa etnográfica. (HAMMERSLEY APUD WIELEWICKI 2001,P2930).<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2724/1878>. Acesso em 29 de outubro de 2015.

Ainda segundo Wielewicki (2001), Hammersley relaciona alguns pesquisadores que adotariam cada uma das três linhas e obviamente rejeita a posição de que não deveria haver critérios para o julgamento dos resultados da pesquisa etnográfica. Na concepção dele, o problema não seria de se aplicarem critérios de base quantitativa ou qualitativa, mas sim critérios que avaliem se a pesquisa provê informação relevante e verdadeira de interesse público legítimo. Na base dessa definição, continua ele, há dois critérios segundo os quais os resultados das pesquisas devem ser julgados: verdade ou validade e relevância, aplicáveis ambos tanto à pesquisa qualitativa quanto à quantitativa. Com referência à validade, Hammersley escolhe uma posição que ele denomina realismo sutil. Segundo ele, verdade e

validade são sinônimos e um relato é válido ou verdadeiro se representa, com precisão, as características do fenômeno que pretende descrever, explicar ou teorizar. Ele reconhece que esta representação é problemática: assumida aqui, então, está uma teoria de verdade, mas a correspondência envolve representação seletiva em lugar de reprodução da realidade. Para Hammersley, não existem verdades inquestionáveis para servirem de base para a avaliação, sempre que uma evidência for oferecida pode ser contestada. A questão, então, seria quando considerar que as evidências são suficientes. Para ele, há três pontos de reflexão. Em primeiro lugar, há uma preocupação com a questão da plausibilidade e da credibilidade. Para ele, se as afirmações forem suficientemente plausíveis, em comparação com nosso conhecimento pré-existente, podem ser aceitas. Se não, devemos questionar se as afirmações são críveis, ou seja, se podemos esperar que sejam precisas, considerando o que já sabemos sobre as circunstâncias nas quais a pesquisa foi conduzida. O pesquisador, assim, deve prover evidências suficientes para convencer sua audiência. A segunda concepção, sobre a medida de evidência a ser apresentada é acerca da centralidade das afirmações. Quando uma informação é central, isto é, aquela de maior importância para a pesquisa. Finalmente, a terceira consideração seria a respeito do tipo de afirmação feita. Definições, explicações, descrições e teorias, as que requerem tipos de evidências diferenciados.

Para a autora, o pesquisador precisa validar seu discurso diante dos membros de sua comunidade científica. Por isso, alguns critérios precisam ser preenchidos. Relevância é o segundo aspecto citado por Hammersley para que os critérios de pesquisa sejam julgados.

A etnopesquisa, na concepção de Macedo (2010), é um modo intercítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional. Os sujeitos sociais “[...] não falam pela boca da teoria ou de uma estrutura fatalística; eles são percebidos como estruturantes, em meio às estruturas que, em muitos momentos, reflexivamente os configuram” (2010, p. 10). Nessa análise, sua criticidade está na desconstrução filosófica das epistemologias normativas e na convicção de que não há ciência imparcial. Na produção de um saber indexado às pautas sociais concretas está sua potencialidade formativa. Para o autor, o significado social e culturalmente produzido não se torna resto esquecido na conclusão de uma pesquisa; este é trazido para o cenário ativo da construção do conhecimento, com tudo que lhe é inerente como: regularidades, contradições, paradoxos, ambiguidades, ambivalências, assincronias, insuficiência, transgressões dentre outros. Além disso, essa atitude de investigação tem uma consequência democrática radical para o campo das pesquisas antropológicas e para as ciências da educação, mais precisamente: trazer para os argumentos e análises da investigação

vozes de segmentos sociais oprimidos e aliados, geralmente silenciados historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da voz da racionalidade descontextualizada.

Então, a noção de objeto entra de forma definitiva no mundo-vida dos humanos. De forma ativa, o pesquisador mostra as inteligibilidades do senso comum e com elas constrói sua compreensão.

Segundo Macedo (2010), as discussões trazidas pelos etnopedagogos críticos desafiam muitas suposições nas quais as ciências sociais positivistas se embasam. Nesse contexto, a tradição da ciência que estes provêm considera o significado e os sentidos como centrais à vida social. Para Hughes (1983) apud Macedo (2010, p. 11), “Fornecer razões, justificações, explicações, efetuar descrições/narrativas são atividades sociais e, conseqüentemente, tornam a vida social o que esta é”.

Nessa análise, ao estudarmos as realidades sociais, não estamos lidando com uma realidade constituída por “[...] fatos brutos, lidamos com uma realidade constituída por pessoas que se relacionam por meio de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las, invocá-las e executá-las” (MACEDO, 2010, p.12), então, o interesse pelas especificidades qualitativas da vida humana.

Para Lapassade (2005), a sondagem etnográfica implica, de modo geral, uma negociação de acesso a campo. Porém, quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Em campo, é necessário sempre essa renegociação, pois a relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada no percurso da pesquisa, e não somente uma vez.

É importante ressaltar que, no caso dessa pesquisa, investigamos, estudamos, observamos e analisamos as práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura” no contexto do PETI, nas cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu na Bahia. Através da etnometodologia procuramos compreender se as práticas pedagógicas do Projeto “Baú” são inovadoras.

No contexto do etnométodo, nos baseamos em relatos dos participantes, considerando que a linguagem ou a fala desempenha um papel importante para compreender e analisar os dados.

Segundo Spradley (1979) apud Fino (s/d, p.1), “A etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou

a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo”.

No Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1996, p. 733), o termo etnografia significa “Disciplina que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, etc., e manifestações materiais de sua atividade. Parte ou disciplina integrante da etnologia. Descrição de uma cultura material dum determinado povo”. Segundo Woods (1986), o vocábulo etnografia origina-se da antropologia e significa, literalmente a descrição do modo de vida de uma raça ou grupo de indivíduos. Etnografia é, portanto, a descrição minuciosa da vida de um povo que nos permite compreendê-lo nas suas próprias formas de vida, evidenciados dos significados vividos no seio desse povo. Atkinson e Hammersley (1994) afirmam que a etnografia se refere, usualmente, a formas de investigação social com as seguintes características:

Forte ênfase na exploração da natureza de certos fenômenos sociais, mais do que formular hipóteses e testar os mesmos; tendência para trabalhar prioritariamente dados não estruturados, quer dizer, dados que não foram codificados no momento da respectiva recolha, em termos de um grupo fechado de categorias de análise; investigação de um grupo mais pequeno de casos, ou talvez mesmo de um só caso em detalhe; análise de dados que envolvem a interpretação explícita de significados e funções das ações humanas, cujo produto toma principalmente a forma de descrições verbais e explicações, sendo que a quantificação e a análise estatística desempenham um papel subordinado (ATKINSON; HAMMERSLEY, 1994, p. 248).

Para Mattos (2001, p. 2), “Etnografia é também conhecida como: pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica.” Para a autora, a pesquisa etnográfica consiste:

O trabalho etnográfico tem mais interesse na proposta da pesquisa do que no procedimento de coleta de dados. Um instrumento de pesquisa não constitui necessariamente um método de pesquisa. Portanto, devemos enfatizar os problemas de conteúdo da pesquisa, do tema a que nos propomos pesquisar, tanto quanto ou mais que, nos procedimentos utilizados por ela. Em etnografia o trabalho de investigação precisa ser visualizado em sua totalidade, com propósitos bem definidos (MATTOS, 2001, p.11).

Lapassade (2005, p. 148), na obra *As Microsociologias*, afirma que etnografia é “descrição (grafia) de um etnos (termo que designa um povo, uma cultura)”, e vai mais além, ao afirmar que a pesquisa etnográfica pressupõe especialmente a observação participante. Entendemos que o autor define a etnografia como um fenômeno social tendo como base as observações realizadas no campo com os sujeitos. Ainda nesta concepção, etnografia designa uma disciplina, com prerrogativas, que permite simultaneamente um método de pesquisa com

técnicas exclusivas, baseado em dados coletados no percurso da pesquisa de campo. Na concepção de Chizzotti (2006), etnografia caracteriza-se como:

A etnografia em educação caracteriza-se pela descrição ou reconstituição do mundo cultural original de pequenos grupos, envolvendo uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo, mergulhando na situação pessoalmente, utilizando vários métodos de coleta de forma conjugada a fim de fazer uma descrição acurada da situação estudada sob a perspectiva dos participantes (CHIZZOTTI, 2006, p. 32).

Dentre os diversos modos de investigação, existem os que priorizam os aspectos habituais, a partir de uma abordagem etnográfica. As investigações de caráter etnográfico na educação são resultados da aproximação entre a Educação e a Antropologia. Este é um método de investigação, observado no conjunto de pesquisas presentes nas instituições escolares desde os anos 60, por compreender que a escola não é apenas um local de aprendizagens, mas também um espaço que representa o convívio social, com suas diversidades culturais. Para Macedo (1998), quando se estudam as realidades sociais não se lidam apenas com uma realidade formada por fatos brutos, e sim com uma realidade constituída por seres humanos, relacionando-se através de práticas que recebem identificação e significado pela linguagem usada para descrevê-las e executá-las. Por isso, o interesse pelas especificidades predominantemente qualitativas da vida humana.

O interesse dos professores pela etnografia fica bastante claro no final dos anos 70, tendo como foco de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular, a fim de analisar e entender o que ocorre no dia a dia da sala de aula, tendo que recorrer constantemente a diversos campos de conhecimento.

A relação entre a etnografia e a educação faz com que, através das técnicas utilizadas, seja possível elucidar os encontros e desencontros que atravessam o cotidiano da prática escolar, descrevendo as ações e representações dos atores sociais, reconstruindo suas maneiras de linguagem, modos de comunicação e os significados formados no cotidiano da prática pedagógica. Esse tipo de investigação possibilita que se chegue próximo da escola para tentar compreender como funcionam os mecanismos de resistência, de dominação e de opressão, ao mesmo tempo em que são transmitidos e reorganizados os conhecimentos, valores, maneiras de perceber e observar a realidade e o mundo.

O emprego da etnografia por parte da Educação, da Antropologia e da Sociologia proporcionou melhorias qualitativas na pesquisa social, visto que a investigação etnográfica trabalha diretamente com a integração dos sujeitos com as suas vivências.

É bem provável que as teorias evolucionistas, influenciadas pela biologia, constituíram modelos originais que caracterizaram a etnografia e firmaram a pesquisa sobre o desenvolvimento progressivo da humanidade. Apoiados nesse princípio, a pesquisa etnográfica poderia descobrir comportamentos sociais através da coleta, classificação e comparação dos povos.

Compreendemos que, na concepção de Lapassade (2005), a aplicação do método etnográfico na educação é de grande relevância para a formação teórico-metodológica e crítica do docente e seus discentes, partindo-se das bases filosóficas e sociolinguísticas desse instrumento de pesquisa. Para Macedo (1998), a aplicação do método etnográfico consiste na proposição da descrição reflexiva da pertinência do pormenor contextualizado e do resgate dos sentidos construídos em contexto, na experiência etnográfica surgida no interior das atividades pedagógicas.

É importante salientar que praticar uma endo-etnografia na escola não deve se limitar apenas ao interesse fechado da pesquisa. Deve ser considerada como um meio para todos os fins práticos da formação, dos formadores e formandos. Woods apud Macedo (1998) adverte que não devemos supor que o professor e os alunos ensinam e aprendem apenas. Na concepção do autor, devemos nos demandar: o que ocorre nesta sala de aula? Como ela se forma a partir das relações pedagógicas e suas diversas nuances?

Sem querer noticiar mais uma panaceia pedagógica, podemos apontar a endo-etnografia como uma prática metodológica desafiante e de reais possibilidades para tornar o ato educativo bem mais reflexivo nos seus aspectos formativos, muitas vezes ofuscado pelo desenvolvimento de uma cultura latente, não revelada, nem por isso menos importante (MACEDO, 1998, p. 8-9).

Spradley (1979) define a etnografia como a descrição de um sistema de significados culturais de uma determinada organização que tem como objetivo compreender uma outra forma de vida, porém, na concepção do informante. O trabalho de campo, então, inclui o estudo disciplinado do que o mundo é, como as pessoas têm aprendido a ver, ouvir, falar, pensar e agir de formas diferentes. Mais do que um estudo sobre as pessoas, etnografia significa aprendendo com as pessoas.

Optamos pela pesquisa etnográfica por compreendermos que esta se preocupa principalmente, como bem afirma Macedo (2010, p. 9), “Com os processos que constituem o ser humano e os etnométodos que aí se dinamizam”. Nesse contexto, descrever para

compreender é algo imperativo, portanto, a importância para os etnopedisadores da noção etnológica de descrição densa (Ibid).

Vale ressaltar que, na pesquisa etnográfica, o problema é redescoberto no campo. Isso quer dizer que o etnógrafo evita conceitos rígidos e apriorísticos de hipóteses. Procuram mergulhar na situação para, a partir daí, rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa. No âmbito da pesquisa etnográfica, o pesquisador figura como instrumento importante, tendo em vista que este imerge na realidade para compreender as regras, os costumes e as convenções que dominam a vida do grupo estudado. Segundo André (2010), se o foco de interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura, como práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. E foi justamente este contexto de preocupação com a educação, mais especificamente com as práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura”, no contexto do PETI, nas cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu no Estado da Bahia, que nos motivou a investigar esta temática. Assim, a pesquisa etnográfica foi ênfase no processo, naquilo que estava ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. Então, na pesquisa etnográfica a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca é uma das características principais. Nesse contexto, nós, enquanto pesquisadores, devemos apreender e retratar essa visão pessoal dos participantes.

5.5 A PRÁTICA DO TRABALHO EM CAMPO

Segundo Junker apud Macedo (2004), o trabalho de campo significa observar *in situ*, ou seja, descobrir onde estão, permanecer com elas em situação que, sendo aceitável por elas, possibilita tanto a observação íntima de certos aspectos do seu comportamento, como descrevê-lo de forma útil para a ciência social, sem prejuízo para as pessoas observadas. Nessa compreensão, a ciência social exige sempre arte na observação e na análise, e a observação de campo é mais que uma etapa preparatória para as grandes pesquisas estatísticas. Na concepção de Junker apud Macedo (2004):

É preciso aprender a obter novos dados e a obtê-los em grande variedade de ambientes, conforme é exigido pelos novos problemas que se deseja conhecer e/ou resolver. Outras formas de resolver esta dialética incluem ser participante por algum

tempo e relatar, por outro, participante privado e relator público ou participante público e relator secreto. Todas as modalidades são praticadas. Todas elas possuem seus defeitos morais, pessoais e científicos, mas a dialética jamais fica resolvida plenamente. Para se fazer boa observação social, é preciso estar junto às pessoas, vivenciando suas vidas, ao mesmo tempo vivendo a própria vida e relatando (MACEDO, 2004. P. 145-146).

Para Macedo (2004), na compreensão dos pesquisadores de campo, quando examinam as possíveis contribuições para o conhecimento que resulta do trabalho de campo na ciência social, esse ideal auxilia a estabelecer algumas diretrizes para o pensamento crítico independente. Dessa forma, tudo que descreve as operações do escritor pode ser objeto de indagações. “O trabalho de campo implica numa confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o anacronismo” (ibid, 2004, p. 146).

Com base em experiência de trabalho de campo, alguns autores, como Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) apud André e Ludke (2003), apresentam várias sugestões sobre o que deve ser incluído nas anotações de campo. Segundo Bogdan e Biklen, o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que acontece em campo:

1. **Descrição dos sujeitos.** Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar e de agir. Os aspectos que os diferem dos outros devem ser também enfatizados.
2. **Reconstrução de diálogos.** As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registados. Na medida do possível devem-se utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados.
3. **Descrição de locais.** O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, dos materiais de classe podem também ser elementos a ser registrado.
4. **Descrição de eventos especiais.** As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse envolvimento.
5. **Descrição das atividades.** Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem.

6. **Os comportamentos do observador.** Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo.

A parte reflexiva das anotações contém as observações pessoais do pesquisador, realizadas durante a etapa de coleta: suas especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, dúvidas, certezas e decepções. As reflexões podem ser:

1. **Reflexões analíticas.** Estas se referem ao que está sendo aprendido no estudo, ou seja, temas que emergem, associações e relações entre as partes, novas ideias.
2. **Reflexões metodológicas.** Neste caso, estão envolvidos os procedimentos e estratégias metodológicas utilizados, as decisões sobre o delineamento do estudo, os problemas encontrados na obtenção dos dados e a forma de resolvê-los.
3. **Dilemas éticos e conflitos.** Nestes entram as questões surgidas no relacionamento com os informantes, quando podem surgir conflitos entre a responsabilidade profissional do pesquisador e o compromisso com os sujeitos.
4. **Mudanças na perspectiva do observador.** Aqui é importante que sejam anotadas as expectativas, opiniões, preconceitos e conjeturas do observador e sua evolução durante o estudo.
5. **Esclarecimentos necessários.** As anotações devem também conter pontos a serem esclarecidos, aspectos que parecem confusos, relações a serem explicitadas, ou seja, elementos que necessitam de maior exploração.

Segundo André e Ludke, essas sugestões, não podem ser consideradas como normas de checagem para o desenvolvimento do estudo. São apenas diretrizes gerais que podem orientar a seleção do que o observar e auxiliar na organização dos dados.

5.6 INSTRUMENTOS PARA COLETA DOS DADOS

A escolha do instrumento de coleta de dados depende dos objetivos que se pretendem alcançar com a pesquisa e do universo a ser investigado. No caso desta pesquisa, optamos

pelos seguintes instrumentos: observação participante, análise de documentos, entrevista aberta e grupo focal. Nesse contexto, Chizzotti (2008) afirma:

A pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informação sobre o mesmo. As transformações podem provir de observações, de reflexões pessoais, de pessoas que adquiriram experiências pelo estudo ou pela participação em eventos, ou ainda do acervo de conhecimento reunidos em bibliotecas, centros de documentação bibliográfica ou de qualquer registro que contenha dados. A utilização adequada dessas fontes de informação auxilia o pesquisador na delimitação clara do próprio projeto, esclarece aspectos obscuros da pesquisa e o orienta na busca da fundamentação e dos meios de resolver um problema (CHIZZOTTI, 2008, p.16).

Compreendemos que a coleta dos dados é uma etapa da pesquisa que requer grande espaço de tempo e de trabalho para se reunirem as informações indispensáveis à compreensão das realidades pesquisadas. Presume uma organização criteriosa da técnica e a elaboração de instrumentos adequados de registro e leitura dos dados coletados em campo. Nosso trabalho em campo teve como objetivo reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações. Essa coleta de informações exigiu da pesquisadora bastante empenho, negociações prévias para aceder os dados. É pertinente salientar que, antes de irmos a campo em busca de dados, nos preparamos, traçamos os objetivos que almejávamos. Tivemos o cuidado para expor de forma sucinta e clara a problemática da nossa investigação, as nossas dificuldades para recolher os dados e nosso interesse. Esclarecemos como iríamos prosseguir daquele momento em diante. Preparamos um calendário de atividades, enfim, houve combinação com os sujeitos pesquisados. Porém, várias vezes houve desencontros por parte dos investigados e não acontecia a coleta. Apesar de ser uma etapa muito importante para a pesquisa, foi bastante cansativa e estressante para a pesquisadora. É uma etapa central da pesquisa por envolver vários aspectos.

Embora já tenha havido algumas alternativas para especificar o processo de coleta de dados durante a observação participante, não existe um método que possa ser recomendado como o melhor ou o mais efetivo. Segundo Stubbs e Delamont (1976), a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado (ANDRÉ; LUDKE, 2003, p. 15).

A coleta de dados comporta alguns critérios que dependem e se ajustam ao tipo de pesquisa que se realiza. Segundo Chizzotti (2008, p. 89), “A coleta de dados não é um processo acumulativo e linear cuja frequência, controlada e mensurada, autoriza o pesquisador, exterior à realidade estudada e dela distanciado, a estabelecer leis e prever fatos”. Na análise do autor, os dados são coletados, iterativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas fases da pesquisa e na interação com os seus sujeitos. Na realidade, foi uma tarefa muito cansativa, tomou mais tempo do que o previsto. Exigiu paciência,

perseverança e esforço pessoal, além de cuidadoso registro dos dados. Não foram poucas, as vezes que marcávamos encontros com os componentes dos grupos focais e não aconteciam, por um ou outro motivo dos participantes. Foram, assim, momentos desgastantes. Mesmo com todos esses dissabores, o resultado de um trabalho como esse é gratificante, porque, de modo geral, o objetivo de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma determinada situação insatisfatória, mudar situações constatadas como transformáveis, em que tanto pesquisador quanto pesquisados assumem, de forma voluntária, uma posição reativa.

Desse modo, no desenvolvimento dessa investigação, os dados coletados nas diversas etapas foram constantemente analisados e avaliados.

Para obter as informações necessárias, vários instrumentos foram utilizados. Os instrumentos de pesquisa foram as ferramentas que nos possibilitaram investigar, coletar dados e informações.

5.6.1 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Segundo Lapassade (2005), a observação participante é uma técnica fundamental da investigação etnográfica. Trata-se de:

Pesquisa caracterizada por um período de interações sociais intensas entre o pesquisador e os sujeitos, no meio destes. No decurso desse período, dados são sistematicamente coletados [...]. Os observadores mergulham pessoalmente na vida das pessoas. Eles compartilham suas experiências (BOGDAN; TAYLOR, apud LAPASSADE, 2005, p. 69).

Concordamos com os autores ao afirmarem que os dados coletados no percurso dessa permanência junto aos sujeitos provêm de várias fontes e, principalmente, da observação participante propriamente dita, das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais (Ibid, 2005). “O observador participante vai se esforçar em adquirir um ‘conhecimento de membro’. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram, estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento” (Ibid, 2005, p. 70). Sobre observação participante, Fino afirma:

Durante a estada no campo, os dados recolhidos são provenientes de fontes diversas, nomeadamente observação participante, propriamente dita, que é o que o observador apreende, vivendo com as pessoas e partilhando as suas atividades. Mas, também, através das entrevistas etnográficas, que são as conversações ocasionais no terreno, portanto estruturadas, e mediante o estudo, quer de documentos “oficiais”, quer, sobretudo, de documentos pessoais, nos quais os nativos revelam os seus pontos de vista pessoais sobre a sua vida ou sobre eles próprios, e que podem assumir a forma de diários, cartas, autobiografias (FINO, s/d, p.1-2, destaque do autor).

É pertinente a colocação do autor, pois o pesquisador, na posição de observador-participante, pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais.

Assim, compreendemos por observação participante o trabalho de campo no seu conjunto, a partir da chegada do pesquisador ao campo de pesquisa, quando tem início as negociações para conseguir acesso a este e se continua numa visita prévia, com o reconhecimento do espaço de observação e a interação com os sujeitos envolvidos. Bogdan e Taylor (1975 apud Fino s/d p. 4), “Definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática”. Estamos em concordância com os autores, porque a observação ocupou uma posição privilegiada nas nossas abordagens. Esta nos possibilitou um contato estreito com o fenômeno estudado e apresentou uma série de vantagens. Primeiramente, a experiência direta é, sem dúvida, um dos melhores testes de verificação da ocorrência de um dado fenômeno. Ademais, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno investigado. É importante ressaltar que a introspecção e a reflexão são importantes na pesquisa naturalística. Para Adler e Adler apud Fino (s/d, p. 5), Lapassade (2005), considera a existência de três tipos de observação participante. O primeiro tipo – observação participante periférica – escolhido pelos pesquisadores que consideram ser substancial um determinado grau de implicação para obterem uma visão do mundo dos pesquisados e uma participação suficiente para serem permitidos como membros, sem, entretanto, serem permitidos no centro das atividades. Não é permitido, portanto, um papel muito importante na situação em estudo, tendo um caráter periférico da implicação a sua origem numa escolha de natureza epistemológica fundamentada na presunção de que demasiada implicação pode reforçar em bloqueio da capacidade de análise. A esse respeito, Lapassade afirma:

A escolha de um papel de observador periférico, ativo ou imerso na situação, até se converter a seus valores, é também a escolha de um certo tipo de relações com os membros: o observador periférico mantém uma grande distância com a maioria dos sujeitos observados, excetuando os que são informantes privilegiados, e somente isso. É, aliás, o pesquisador que geralmente escolhe essas relações, sua intenção e

seus limites, a frequência dos contatos, sua duração, até a separação final no momento de deixar o campo (LAPASSADE, 2005, p. 83).

O segundo tipo - a observação participante ativa – é adotado pelos pesquisadores que se esforçam para conseguirem um determinado estatuto no seio do grupo ou instituição em investigação. É esse estatuto que permitirá a eles a participação em todas as atividades como membros, mantendo, porém, certa distanciação do gênero. O terceiro tipo – observação completa – divide-se em duas subcategorias: por oportunidade, se o investigador já se configurar como membro da situação que irá estudar, e por conversão, como modo de cumprir uma recomendação etnometodológica, segundo a qual o pesquisador deve tornar-se o objeto de estudo. Na concepção de Becker (1997):

O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que estão estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes desta situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou (BECKER, 1997, p.47).

Concordando com a ideia do autor, constatamos que a observação participante caracteriza-se pela participação real do observador no cotidiano do grupo ou situação a ser observada. Ademais, a observação participante, escolhida como uma coerência metodológica da proposta de pesquisa deste trabalho foi uma atitude e dispositivo de investigação que nos permitiu o contato direto com o objeto observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de suas perspectivas e seus pontos de vista.

Introduzida nas ciências sociais a partir dos estudos antropológicos, a etnografia foi inaugurada pelas intervenções em campo desenvolvidas por Boas e Malinowski, sendo este último considerado como o fundador da etnografia moderna.

Para Macedo (2010, p. 96), observação participante é “[...] uma das bases metodológicas da etnopesquisa. A observação participante (OP), termina por assumir sentido de pesquisa participante, tal o grau de autonomia e importância que assume em relação aos recursos de investigação de inspiração qualitativa”. Não deixou também de ser uma observação sistemática, tendo em vista que esta teve um planejamento adequado para responder aos propósitos preestabelecidos da pesquisa. Esta nos possibilitou a vivência, participando do cotidiano da comunidade em estudo, observando todas as manifestações presentes bem como as reações psicológicas dos membros. Por isso, na concepção de Becker (1997), o observador participante coleta dados mediante sua participação na vida cotidiana do

grupo que estuda. Ele observa as pessoas que estão estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Ainda sobre a observação participante, Lapassade (2005, p. 70), afirma que o observador “[...] vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram, estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento”. Neste contexto, o observador participante compreenderá a dinâmica dos atos e eventos, recolhendo as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos. Para Gil 1987, as vantagens da observação participante são:

a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos; b) possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado; c) possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados (GIL, 1987, p. 108).

Em se falando de pesquisa qualitativa, ouvir é muito importante, porque permite ao observador recolher informações por meio de múltiplas modalidades, ou seja, fazer observações intensas ou sentir o que pode estar acontecendo. Ser bom ouvinte quer dizer ser capaz de assimilar grandes quantidades de informações de modo imparcial. É uma habilidade que precisa ser aplicada também à inspeção da evidência documental, bem como à observação das situações da vida real. Portanto, no processo de observação, o observador deve ter habilidades de um detetive, ou seja, oferecer *insights* no campo de trabalho do fenômeno em estudo. Assim, este deve acontecer no contexto natural e o pesquisador estará criando a oportunidade para fazer as observações diretas. As observações podem variar das atividades de coletas de dados formais às informais. A evidência observacional é frequentemente importante para possibilitar informação adicional sobre a temática estudada. Assim, Lapassade (2005) faz a seguinte afirmação:

O observador participante vai se esforçar em adquirir um “conhecimento de membro”. Vai tentar identificar os motivos que os membros tinham para fazer o que fizeram, estabelecer o que seus atos significavam para eles mesmos naquele momento. Reencontra-se aqui a noção weberiana de *verstehen*, um termo que Max Weber tomou de empréstimo da linguagem coloquial. Esse termo foi traduzido por “compreender”, opondo-o a “explicar”: *explicar* remete à análise causal feita de fora, enquanto *compreender* implica uma empatia, uma capacidade de ver as “coisas” desde dentro (LAPASSADE, 2005, p. 70).

Comprendemos então, que a relação com os sujeitos deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Nada é conseguido de forma definitiva global. E isso tem muito a ver com a mente humana, por ser altamente seletiva, ao observar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas veem diferentes coisas. O que cada uma seleciona para ver depende bastante de sua história pessoal e principalmente

de sua bagagem cultural. Desse modo, o tipo de formação de cada sujeito, o grupo social a que pertence suas aptidões e preferências fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. Nessa análise, André e Ludke (1988), afirmam que para tornar-se um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso de trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

No contexto dessa investigação, a observação participante figurou como instrumento fundamental para coleta de dados. Caracterizamos como um período de interações sociais entre pesquisadora e pesquisados. No percurso desse período, os dados foram sistematicamente coletados. É importante ressaltar que os dados coletados provieram também de outras fontes. Porém, a observação participante no contexto dessa pesquisa foi um dos instrumentos mais eficazes, visto que, através dela, pudemos observar ao vivo, compartilhar com os sujeitos participantes da pesquisa cujo objeto de estudo foram as práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura”.

É pertinente ressaltar que, embora, às vezes, a observação participante possa conduzir às restrições pela assunção de papéis pelo pesquisador, no nosso caso isso não aconteceu. Compreendemos que é comum, numa comunidade com padrões rígidos de estratificação, o pesquisador, identificado com determinado estrato social, poder experimentar grandes dificuldades, sua participação poderá ser diminuída pela desconfiança e isso implicará limitações na qualidade das informações.

5.6.2 A ENTREVISTA ABERTA

A entrevista é um instrumento de coleta que consiste no contato direto, face a face entre o pesquisador e o entrevistado. Para Macedo (2004):

A entrevista é um outro recurso extremamente significativo para a etnopesquisa. Numa etnopesquisa, a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a observação ou em contatos fortuitos com participantes (MACEDO, 2004, p.164).

Concordamos com o autor, considerando que a entrevista é o momento em que o pesquisador está face a face com o entrevistado, podendo conduzi-lo a manifestar suas ideias espontaneamente.

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. É uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas utilizados nas ciências sociais. Uma das vantagens da entrevista sobre outras técnicas é que ela possibilita a captação imediata da informação desejada.

A entrevista etnográfica é um dispositivo no interior do qual há uma troca que não é, como a conversação denominada de campo, espontânea e ditada pelas circunstâncias. Ela põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e dissimétricos: o que conduz a entrevista e o que é convidado a responder, a falar de si (LAPASSADE, 2005, p. 148).

Compreendemos, nesta pesquisa, que a entrevista foi um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Esta sempre se configurou como uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. A entrevista é um procedimento usado na investigação para coletar dados e auxiliar no diagnóstico de um problema social. Segundo Goode e Hatt (1969, p. 237), a entrevista “[...] fundamenta-se no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação”. Nessa concepção, é pertinente atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Woods (1999, p. 68) define a entrevista como “[...] um processo de construção da realidade no qual ambas as partes contribuem e pela qual ambos são afectados e considera que ela é uma escuta activa e deve ser o mais aberta possível”.

Assim, o investigador recorre à entrevista como forma de completar os dados recolhidos na observação participante, de forma a registrar, nas palavras do próprio sujeito, informação relevante para o tema em estudo.

Segundo Macedo (2004, p. 166), a entrevista aberta “[...] trata-se de um encontro, ou uma série de encontros face a face entre um pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas das pessoas entrevistadas sobre sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria”. A entrevista constitui um instrumento importante para a etnopesquisa. Ela vai muito mais além da simples função de coletar dados.

De fato, a entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão de sentidos e significados e para a compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhes são emprestadas (MACEDO, 2010, p. 104).

Dessa forma, no contexto da nossa investigação a entrevista aberta esteve centrada nas práticas pedagógicas do Projeto “Baú” de Leitura, assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementando-as com outras questões surgidas conforme as circunstâncias momentâneas à entrevista.

Para Macedo (2010), na etnopesquisa, a entrevista vai mais além da simples função de coleta instrumental de dados no contexto positivista do termo. Para o autor, normalmente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode iniciar numa situação de total imprevisibilidade em meio a uma observação ou em contatos casuais com os participantes.

Enquanto entrevistadora, permanecemos atenta às comunicações verbais e atitudinais sem qualificar os atos do informante, aconselhá-lo ou discordar das suas interpretações, nem ferir questões íntimas, sem um preparo prévio.

5.6.3 A ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Análise de documentos, como um dos dispositivos de coletas fundamentais para este trabalho de pesquisa, consistiu numa técnica importante de abordagem de dados qualitativos, isto, é, complementou as informações obtidas por outras técnicas, revelando características novas do tema ou problema investigado.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (ANDRÉ; LUDKE, 1998, p.38).

É pertinente salientar que esta técnica foi fundamental, tendo em vista que os documentos figuraram como fonte importante dessa pesquisa, a qual pudemos consultar tantas vezes quantas necessitemos. Segundo Macedo (2004, p. 170), “Um outro recurso significativo na tradição metodológica da etnopesquisa é a análise de documentos. Constitui-se num recurso precioso para este tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão ou mesmo aprofundando-a”. Concordamos com o autor, porque a análise de documentos busca identificar informações nos documentos a partir de questões de interesse. Compreendemos que as fontes documentais facilitam o trabalho do pesquisador

Além disso, consideramos documentos todos os materiais escritos que contribuíram como fonte de informação sobre as práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura” no contexto do PETI. Diante desse contexto, percebemos que, através dos documentos, podemos tirar evidências que fundamentem as afirmações do pesquisador.

Os documentos dessa investigação foram: manual do Baú de Leitura, manual do PETI, peças teatrais desenvolvidas por alunos e professores do “Baú”, fotografias das apresentações culturais dos alunos; textos produzidos por alunos, relatos de professores e alunos e entrevistas.

Guba e Lincoln (1981) apresentam várias vantagens para o uso de documentos na pesquisa. Primeiramente, destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes no decorrer do tempo, podem servir de base a diferentes estudos, o que possibilita maior estabilidade aos resultados obtidos.

Segundo Lapassade (2005), procedimento que consiste em procurar um modelo único (*pattern*), subjacente a um conjunto de fenômenos, que permite interpretá-los. Os fatos concretos são percebidos como os documentos ou exemplos desse modelo. Representam e encarnam localmente a noção subjacente (o modelo que permite interpretá-los) e, conseqüentemente, contribuem para sua manutenção. A relação entre modelo e documentos é reflexiva.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Selecionados os documentos, o investigador procederá à análise propriamente dita dos dados. Daí recorre geralmente à metodologia de análise de conteúdo.

5.6.4 O GRUPO FOCAL

Segundo Morgan (1997), grupos focais são técnicas de pesquisa qualitativa, derivadas das entrevistas grupais, que coletam informações por meio das interações grupais. Então, o grupo focal é uma forma de entrevista com grupos, baseada na comunicação e na interação. Seu principal objetivo é reunir informações detalhadas sobre um tema específico escolhido por um pesquisador, a partir de um grupo de participantes selecionados. Esta técnica de coleta colhe

informações que proporcionam a compreensão de percepções, crenças, atitudes sobre um determinado tema.

O porquê da escolha da técnica grupo focal como um dos instrumentos de coleta de dados dessa investigação, justifica-se pelo fato de que esta deve ser utilizada quando queremos compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. Nessa compreensão o método dialético ganha força, considerando que a contradição é a peça chave para o desvelamento do real, da apreensão do real. A escolha também fundamenta-se no princípio de que esta é uma técnica que integra, discute, avalia a temática proposta, sendo flexível e dinâmica. Trata-se de um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva sobre uma temática específica e mediada por um entrevistador, possibilitando ricas discussões entre seus participantes. Portanto, considerando uma técnica que possibilita um aprofundamento de informações, escolhemos esta técnica como um dos instrumentos de coleta de dados para nossa investigação.

Enfim, o recurso do grupo nominal ou focal é um instrumento ideal para a constituição das tipologias qualitativas em etnopesquisa; outrossim, seu caráter público inibidor recomenda possíveis aprofundamentos nas entrevistas individuais, dependendo da pertinência tomada a partir da problemática pesquisada. Como dispositivo de pesquisa eminentemente grupal, o grupo nominal ou focal é extremamente válido para tratar com os objetos da pesquisa em educação, afinal de contas a prática pedagógica se realiza como prática grupal e coletivamente argumentada em todas suas perspectivas (MACEDO, 2010, p. 117-118).

Na compreensão de Macedo (2010), nesse tipo de recurso qualitativo faz-se necessário certo domínio de técnicas não-diretivas de entrevista, certa atitude que consista em demonstrar tolerância às ambiguidades, aos paradoxos, às contradições, às insuficiências, às impaciências e até mesmo, os sentimentos de rejeição quanto ao tema tratado. Nesse sentido, saber ouvir, interromper, fazer sínteses, reformulações, apelos à participação, apelos a complementos, à distensão, à maior objetividade, seriam habilidades recomendáveis. Neste contexto Macedo (2010) afirma:

Na discussão, os membros têm maior possibilidade de diluir defesas, de expressar conflitos e afinidades, fortalecendo o caráter construcionista das etnopesquisas. Ademais, seguindo as recomendações de A. Schutz, o recurso do grupo nominal ou focal entra de forma consistente na prática da apreensão das realidades “realidades múltiplas”; ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e construída para sempre, esse recurso exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações. Nesse aspecto, como fundamentos filosóficos, são pertinentes as construções bakhtinianas, totalmente avessas ao culto da grande voz ou da voz única, escamoteadoras da natureza dialógica das construções sociais. Para Bakhtin, “a palavra que se quer única é a palavra” (MACEDO, 2010, p. 117, destaques do autor).

O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa importante junto a pesquisadores de diversas áreas que trabalham questões sobre o homem, sua relação com o meio, seu comportamento e subjetividade. Seu surgimento está ligado à origem dos grupos gestaltistas e humanistas nas décadas de 50 e 60. Porém, seu aprimoramento teórico e emprego mais amplo como método de pesquisa firmou-se na década de 70.

É importante ressaltar que a pesquisa etnográfica estuda universos culturais inteiros, característica esta, que se configurou como um elo de incentivo para a escolha do grupo focal. Neste contexto Fino (2011) afirma que:

[...] à etnografia apenas compete fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola –, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio (FINO, 2011, p. 100).

O recurso do grupo nominal é um instrumento ideal para a constituição das tipologias qualitativas em etnopesquisa, do mesmo modo, seu caráter público inibidor recomenda possíveis aprofundamentos em nível de entrevistas individuais, dependendo da pertinência tomada a partir da problemática pesquisada. Enquanto técnica eminentemente grupal, o grupo nominal é extremamente válido para tratar com os objetos da pesquisa em educação, como bem afirma Macedo (2004), a prática pedagógica se realiza enquanto prática grupal em todas as suas nuances.

Grupos Focais são grupos formados por um número reduzido de participantes, no máximo 12 pessoas, que em reunião, avaliam conceitos ou identificam problemas. Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, conduzindo a uma participação efetiva. Segundo Gatti (2005, p. 9), ao utilizar-se da técnica do Grupo Focal, “[...] há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Eis, portanto, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa. Para Debus (2004), Grupo Focal é uma das principais técnicas de pesquisa, que se apropriou da dinâmica de grupo.

Para selecionar os sujeitos participantes do Grupo Focal, alguns critérios devem ser observados conforme o problema em investigação. É importante observar se os participantes do grupo focal possuem características comuns que os qualifiquem para a discussão da questão investigada. Devemos considerar também a vivência do grupo com a temática em estudo, no sentido de possibilitar riqueza na troca de informações. Segundo Macedo (2004), a composição do grupo deve ser a primeira preocupação do mediador. A coleta de informações

se restringe a 8 ou 12 participantes, aproximadamente, que tenham afinidade com a temática investigada. Para isso, faz-se necessário estabelecer um enfoque metodológico que se relacione à necessidade de obter uma aproximação com os participantes, para que desvelem a essência de suas vivências e experiências, possibilitando a captura das perspectivas dos sujeitos, procurando compreendê-los numa totalidade concreta. Sobre grupo focal, Macedo (2004), afirma:

Trata-se de um recurso de coleta de informações organizado a partir de uma discussão coletiva, realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada. Alguns elementos, entretanto, devem ser levados em conta: os membros do grupo; sua preparação para a entrevista; as condições de tempo; o lugar do encontro; a qualidade da mediação ou do entrevistador em termos de domínio da temática a ser trabalhada e da dinâmica grupal (MACEDO, 2004, p. 178).

Através do grupo focal, pudemos observar percepções, sentimentos e ideias dos sujeitos a respeito da temática em discussão. É pertinente ressaltar que os objetivos variam de acordo com a abordagem da pesquisa. No caso dessa investigação, a temática de interesse foi investigar do grupo focal as práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura”, no contexto do PETI.

Os sujeitos participantes do Grupo Focal dessa pesquisa foram coordenadores, professores e alunos participantes do projeto “Baú de Leitura”.

A discussão do grupo focal aconteceu num ambiente agradável e informal. Os participantes, sentiram-se à vontade para expor suas ideias e opiniões. A pesquisadora utilizou o critério de partir de tópicos mais gerais até chegar ao foco específico da pesquisa, que são as práticas pedagógicas do projeto ‘Baú de leitura’. A dinâmica e a interação do grupo foram bastante proveitosas, todos se engajaram na discussão, dirigiram comentários uns aos outros. Foi bastante produtivo, tendo em vista que houve ampliação nos questionamentos e nas respostas.

A técnica de coleta de dados, grupo focal, assim como outras técnicas, exigiu da pesquisadora prévio planejamento em que aspectos inerentes ao andamento dos trabalhos necessitaram ser contemplados. Assim, o planejamento foi importante, tendo em vista a necessidade de visualização de particularidades que foram imprescindíveis para alcançar o objetivo pretendido. As decisões referentes ao mesmo foram tomadas antes do convite formulado.

Ao convidar os participantes do grupo, expomos o que pretendíamos deles, falamos da pesquisa e esclarecemos todas as dúvidas que eles tinham. Ninguém demonstrou resistência para participar, porém o problema maior acontecia nos momentos de marcar os encontros, pois havia desencontros dos componentes, ou seja, uns podiam, outros não. Nesse sentido, tínhamos dificuldades para reunir todos os componentes do grupo. Porém, mesmo com esses desencontros, conseguimos algumas vezes reunir todos para a realização do nosso objetivo.

É importante salientar que todos os mecanismos de coleta de dados nesta pesquisa foram fundamentais, porém, o que nos possibilitou maior riqueza de detalhes foi através do grupo focal. Acreditamos que essa diversidade de informações decorra do fato de os componentes do grupo focal sentirem-se à vontade para expor seus pontos de vista, numa conversa em que havia interação de todos, mediada tanto pela pesquisadora quanto pelos próprios membros do grupo.

5.6.5 O LOCAL DA PESQUISA

No fundo da prática científica existe um discurso que diz: nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessários, pois, de qualquer maneira, ela está presente aqui e em todo lugar (FOUCAULT, 1988, 113).

Esta pesquisa foi realizada em duas comunidades atendidas pelo PETI, uma na cidade de Capim Grosso e a outra na cidade de Morro do Chapéu, ambas no estado da Bahia. Abaixo, vista parcial de Capim Grosso-Bahia.



Monumento: Entrada da Cidade Capim Grosso - Bahia.

https://www.google.com.br/search?q=Capim+grosso+vista+parcial&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKewiR7ODqmLLUAhVCk5AKHbO8Bu4Q_AUIBygC&biw=1600&bih=745#tbm=isch&q=Capim+grosso+atu+al+&imgre=p2FCa2IMrNYq0M: Acesso em 20 de maio de 2015

É pertinente descrever os aspectos históricos das cidades onde a pesquisa foi realizada.

De acordo com o Plano Municipal de Educação – PME (2015), o surgimento do município de Capim Grosso se deu a partir de meados do século XX, mais precisamente na década de 1940. A princípio, existia apenas uma fazenda de propriedade do senhor Zózimo Amâncio, e foi o fato de a lagoa próxima à fazenda possuir uma grande quantidade de “capins grossos e silvestres” que se designou o nome para o local, ou seja, o topônimo Capim Grosso decorre dos capins existentes na antiga lagoa. Naquela época, era de costume, no meio rural, nomear as localidades de acordo com suas características naturais.

Segundo consta nos dados da Biblioteca Municipal de Capim Grosso, no ano de 1945, Zózimo Amâncio, também conhecido como Capitão, vendeu a lagoa da fazenda para a Prefeitura de Jacobina, cidade distante cerca de 60 km da localidade, a qual tinha como finalidade usá-la como reservatório de água.

Em 1955, a fazenda Capim Grosso foi loteada, dando um novo dinamismo ao crescimento da pequena vila, período este que chegaram muitos habitantes de diversas partes

do estado, mas principalmente dos municípios de: São José do Jacuípe, Quixabeira, Jacobina, Gavião e Caém.

Ao longo do crescimento de Capim Grosso, alguns fatos merecem destaque, como por exemplo, as rodovias que cortam a cidade. Outro evento importante foi a chegada da energia elétrica. Na década de 1950, foi trazido para Capim Grosso o primeiro motor movido a diesel, e que era responsável pela geração de energia para os poucos moradores que existiam no povoado. A máquina funcionava das 18 às 22 horas. Esta forma de energia permaneceu até 1979, quando o então governador da Bahia, Roberto Santos, implantou energia elétrica oriunda da Cachoeira de Paulo Afonso, suprimindo, com isso, as necessidades do grande povoado.

Capim Grosso continuou crescendo, ganhando destaque na região, e a ideia de uma emancipação política, foi ficando cada vez mais amadurecida, pois pertencia ao extenso município de Jacobina. Assim, contando com o apoio de representantes políticos, Capim Grosso emancipa-se em 9 de maio de 1985, de acordo com a Lei nº 4.437. Surge então o município capimgrossense, com uma extensão territorial de 750 km².

O município de Capim Grosso se localiza no semiárido baiano, sendo que a sua sede encontra-se na convergência das Rodovias BR 324, que liga Salvador, a capital do Estado, ao município de Umburanas, e BR 407, que dá acesso à cidade de Juazeiro, no extremo norte do estado. Sua distância para Salvador é de 270 km. A população estimada é de 28 mil habitantes conforme o último censo (2010).

O município faz parte da Mesorregião Centro Norte da Bahia, e da Microrregião do Piemonte da Chapada Diamantina. Ao norte, faz fronteira com Caém, a nordeste, com Santa Luz, ao sul e leste com São José do Jacuípe, e a sudeste, com Jacobina e Quixabeira.

O território capimgrossense encontra-se no chamado “Polígono das Secas”, apresentando tipo climático predominante semiárido, com chuvas escassas e irregulares, que acontecem principalmente no verão e que os sertanejos chamam de “chuvas de trovoada”, pois são acompanhadas por muitos relâmpagos e trovões. A pluviosidade média do município varia entre 400 a 800 mm, podendo ocorrer longos períodos de estiagem. Sua temperatura média anual é em torno de 23,5° C, caracterizando-se uma área de intenso calor.

Na análise dos aspectos econômicos do município, é importante levar em consideração, dentre outros fatores, a sua capacidade de geração de renda através de

atividades nas áreas da pecuária e agricultura. A atividade econômica se concentra também em atividades de comércio e prestação de serviços. Destacam-se os serviços automotivos devido ao grande fluxo de veículos que transitam pelas rodovias que cortam a cidade. O comércio tem maior movimento às segundas-feiras, dia no qual se realiza a maior feira livre da região. (<http://www.ibamendes.com/2013/01/fotos-recentes-de-capim-grosso-bahia-v.html>. Acesso em 3 de junho de 2015).



Praça central de Capim Grosso.

Fonte: <http://www.ibamendes.com/2013/01/fotos-recentes-de-capim-grosso-bahia-v.html>. Acesso em 3 de junho 2015

O Índice de Desenvolvimento Humano do município apresenta longevidade com padrão de vida mais saudável; a escolaridade da população adulta possibilitou um aumento na renda *per capita* e melhorou o fluxo escolar da população com acesso ao conhecimento.

Com referência aos aspectos culturais, é pertinente destacar a “Festa de Reis” no período de 1º a 6 de janeiro, em que um grupo de pessoas realiza a festa, possibilitando aos moradores vivenciarem essa cultura milenar. Outros eventos considerados culturais no município: festas juninas, Desfile Cívico de 7 de Setembro, Aniversário da cidade no dia 9 de Maio. Abaixo, foto do Desfile Cívico de Sete de Setembro.



Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=foto+do+desfile+de+sete+de+setembro+em+capim+grosso+bahia&biw>.

Acesso em 10 de setembro de 2015.

O município de Capim Grosso, através da Lei Municipal nº 213/97, instituiu o Conselho Municipal de Educação como órgão consultivo, deliberativo, normativo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino e do Plano Municipal de Educação.

Mediante os atos normativos, o município sancionou a Lei nº 094/07 de 8 de janeiro de 2007, que reestruturou a organização do sistema Municipal de Ensino do Município de Capim Grosso.

O Sistema Municipal de Ensino compreende as instituições de Educação Básica da rede pública municipal que atende o ensino fundamental e as modalidades de educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação do campo e a educação quilombola. A rede é representada por 27 escolas municipais, 2 estaduais e 14 escolas privadas.

Conforme dados do último censo demográfico, de agosto de 2010, a taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais era de 19,1%. Na área urbana, a taxa era de 17,5% e na zona rural era de 26,9%. Entre adolescentes de 10 a 14 anos, a taxa de analfabetismo era de 6,5%.

É pertinente ressaltar que a rede municipal de ensino oferece biblioteca e/ou espaço para a leitura em todas as unidades escolares. Os acervos bibliográficos existentes nas escolas

atendem às necessidades de professores e alunos. A maioria das escolas dispõe de laboratórios de informática ligados à rede mundial de computadores, *internet*.

Vale observar, também, que foi na cidade Capim Grosso que teve início a nossa pesquisa. No entanto, por razões de o Projeto “Baú de Leitura” ter sido extinto na cidade, tivemos que dar continuidade à pesquisa em outra cidade, que foi Morro do Chapéu, como descrevemos abaixo.



Igreja e Entrada da cidade de Morro do Chapéu.

Fonte: Site cidade do Morro do Chapéu- Bahia. Acesso 20 de novembro de 2015.

A cidade de Morro do Chapéu está localizada num município brasileiro do estado da Bahia. Localiza-se a 384 km a noroeste da capital do estado, na zona oriental da Chapada Diamantina e possui altitude média de 1.100 metros. Os pontos de maior altitude podem chegar a 1.350 metros sendo, portanto, uma das cidades mais frias do estado, com temperaturas beirando os 10°C em algumas épocas do ano. Seu clima é tropical de altitude e a população consta de 37 326 habitantes, segundo IBGE 2010.

Com referência aos aspectos geográficos, Morro do Chapéu está localizada na região da Chapada Diamantina, mais precisamente no Piemonte da Chapada. A sede do município está a 386 km de Salvador, capital do estado da Bahia. Limita-se com as seguintes cidades da região: ao Norte, com as cidades de Ouroândia, São Gabriel, Sento Sé e Várzea Nova; ao Sul, Bonito, Tapiramutá e Utinga; a Leste, Miguel Calmon e Piritiba; e, a oeste, América Dourada, Cafarnaum, João Dourado e São Gabriel.

As principais atrações turísticas são a Gruta dos Brejões, Cachoeira do Ferro Doido, declarada como Monumento Natural, e o Parque Estadual de Morro do Chapéu. São três as áreas de preservação e conservação ambiental.

A Lei provincial número 933, de 7 de maio de 1864, elevou Morro do Chapéu à categoria de Vila e Município, formado pelas freguesias de Nossa Senhora da Graça e de

Mundo Novo, pela lei estadual número 751, de 8 de agosto de 1909, a Vila Morro do Chapéu foi elevada à categoria de cidade.

Primeiramente habitada pelos índios Paiaiaís, no início do século XVI, Morro do Chapéu ganhou esse nome devido a um morrão de mais de 1.200 metros em forma de chapéu, que reina absoluto nos ares. A sua história remonta ao coronelismo e ao ciclo do diamante na Bahia. Envoltas por uma infinidade de cachoeiras - destaque para a do Ferro Doido, com seus 118 metros de queda d'água -, grandes paredões, desfiladeiros e grutas, a paisagem de Morro do Chapéu encanta pela diversidade de belezas naturais. (Informações colhidas através do site <http://morrodochapel.blogspot.com.br/2010/06/historia-de-morro-do-chapeu.html> Acesso em 11 de dezembro de 2014



Cachoeira do Ferro Doido - Morro do Chapéu-Bahia.

Fonte: Site <https://www.google.com.br/search?q=cachoeira+do+ferro+doido+morro+do+chapéu+bahia+foto>. Acesso em 28 de dezembro de 2015

Com referência à hidrografia, o município de Morro do Chapéu faz parte da bacia do rio Paraguaçu e do rio São Francisco. O rio Jacuípe, o mais importante da bacia do Paraguaçu, nasce na fazenda Areia Branca, que fica a aproximadamente quatro quilômetros da sede do município.

Referindo-se aos aspectos demográficos, apesar da sua grande extensão, o município é pouco povoado, possuindo uma densidade demográfica de 6,12 hab/km².

É importante mencionar que a cidade de Morro do Chapéu possui lindas cachoeiras que atraem turistas do Brasil e de outros países, portanto, o turismo desponta como uma das soluções econômicas para o município.

A economia é baseada também na agropecuária. A cidade apresenta, ainda, uma riqueza cultural com manifestações artísticas como: dança, música, poesia, teatro e artesanato.

Assim, contextualizando o local da pesquisa, para Barros e Lehfeld (2000, p. 58), o universo da pesquisa significa o conjunto, a totalidade de elementos que possuem determinadas características, definidas para um estudo. Cada unidade ou membro do universo denomina-se elemento.

É importante salientar que não demos continuidade a investigação na cidade de Capim Grosso, porque, infelizmente o projeto não foi adiante. Em decorrência disso, tivemos que migrar para outra cidade, no caso Morro do Chapéu, para darmos continuidade ao que tínhamos a proposta de pesquisar.

5.7 A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Segundo Macedo (2010), a prática em etnopesquisa crítica nos mostra que, na realidade, a interpretação se dá em todo o processo de pesquisa. Há, é claro, um dado instantâneo de ênfase na construção analítica que, irremediavelmente, se transformará num produto final aberto, até porque discordamos da noção, que se quer despretenhosa, de que pesquisa é só processo e/ou estratégia acadêmica de análise, sem qualquer compromisso com a construção de um *pattern* compreensivo da realidade investigada, ou seja, uma compreensão que se totaliza ao final, orientada pelas questões e pelos objetivos da pesquisa.

Dessa forma, uma das primeiras tarefas na análise dos dados de uma etnopesquisa é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo de pesquisa, através do diário de campo. Esse ato, segundo Macedo (2010), constitui a primeira etapa do processo de análise e de interpretação. Os grandes eixos daquilo que emergirá da análise e da interpretação podem, por assim dizer, estar contidos em germe nas questões formuladas já na elaboração do projeto de pesquisa, projeto este que deve estar calçado numa experiência prévia e significativa com a temática e com o objeto de estudo a ser analisado.

A análise de dados qualitativos significou na nossa pesquisa, analisar todo o material obtido no percurso da investigação, isto é, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e outras informações disponíveis. Segundo Macedo (2010, p.136), “uma das primeiras tarefas na análise dos dados de uma etnopesquisa é o exame atento e extremamente detalhado das informações coletadas no campo da pesquisa”. A análise dessa pesquisa consistiu, numa primeira etapa, a organização de todo material, separando-o em partes, relacionando-as e tentando compreender as categorias pertinentes. Numa segunda etapa, essas categorias foram reavaliadas, procurando relações e inferências num patamar de abstração elevado.

É importante ressaltar que a análise se fez presente em várias etapas da investigação, desde as observações registradas no diário de campo aos outros dispositivos utilizados também para coleta de informações tais como documentos, entrevistas dentre outros, resultando num processo mais sistemático e formal após o encerramento coleta de dados.

A análise de conteúdos não é recente. A tentativa de interpretar os livros sagrados foi, na realidade, o primeiro esforço para a realização de uma análise de conteúdos. Em termos de utilização na pesquisa propriamente dita, é com os estudos da Escola de Chicago que o recurso é utilizado densamente, quando cartas pessoais, documentos, autobiografias e jornais são analisados visando compreender o conteúdo dessas fontes de conhecimento (MACEDO, 2010, p. 144).

A análise de conteúdo desta investigação fundamentou-se numa metodologia para descrever e interpretar o conteúdo de todas as observações, entrevistas e anotações realizadas durante o período de coleta. Conduzimos as descrições sistemáticas, qualitativas, permitindo-nos a reinterpretação das mensagens coletadas e a obter uma compreensão dos significados num nível bem melhor do que uma leitura comum. Fez parte de uma busca teórica e prática, com uma significação especial no contexto das investigações sociais. Para Lapassade (2005, p.146), “os atores sociais estão “condenados” a continuamente procurar interpretar o que se passa no contexto social local onde atuam, a dar um sentido aos atos dos outros para a eles responder”. Nessa análise compreendemos que para obter as respostas almejadas, o investigador vai se esforçar para compreender o conhecimento de membro, conforme recomenda a etnometodologia. Ao investigador etnográfico não interessa a quantificação, mas o sentido da observação, as grandes unidades temáticas que vão se repetindo e os padrões de comportamento dos atores.

Nas ciências sociais só existe interpretação. Nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo depara-se com a tarefa difícil e o desafio de dar sentido àquilo que foi aprendido. A

este dar sentido àquilo que foi aprendido chamo eu à arte da interpretação. Ela também poderá ser descrita como partindo do campo de investigação para o texto e daí para o leitor (DENZIN, 1994, p. 500).

Nesta concepção, o papel da interpretação geralmente, é construir uma compreensão do fenômeno investigado de uma maneira verdadeiramente autêntica, de forma que o leitor possa ter acesso às experiências emocionais dos sujeitos que foram investigados. Para Macedo (2010, p. 145), “da perspectiva da etnopesquisa, a análise de conteúdos é um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa.” Nessa compreensão, analisar um conteúdo de modo coerente implica a importância como bem afirma o autor, de tornar-se um membro, como recomendam os etnometodólogos, isto é, encharcar-se ou fazer parte da linguagem natural praticada por uma comunidade, compreendê-la em profundidade. Nesse contexto, Macedo (2004 afirma que:

A partir deste momento, a tradição fenomenológica, em pesquisa, nos recomenda a *redução*. Aqui se determina e se seleciona as partes da descrição que são consideradas “essenciais” e aquelas que, no momento, não sejam avaliadas como significativas. O propósito deste momento é *distinguir* – sem fragmentar e sem perder suas relações – o objeto da consciência, isto é, os acontecimentos, as pessoas, as emoções ou outros aspectos que constituam a experiência. A técnica usual e comum para realizar a redução fenomenológica é denominada variação imaginária. Consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parece possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos, e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou não na experiência. Neste processo de filtragem contextualizada e encarnada, o pesquisador se capacita em “*reduzir*” a descrição para chegar à consciência da experiência (MACEDO, 2004, p. 204-205. Grifos do autor).

Concordando com o autor, esta foi sem dúvida uma etapa da pesquisa em que muitas informações foram eliminadas; por ser na nossa compreensão de pouca importância para a problemática dessa investigação. Na compreensão de Macedo (2004):

Desde que amplas noções subsunçoras pareçam corresponder à realidade pesquisada, em face da densidade dos dados e acontecimentos que figuram e são subsumidas por estas noções, emerge o momento de estabelecer relações e/ou conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos. É neste momento que se inicia o esforço de organização e síntese, que vai ter seu momento final nas considerações conclusivas. É o momento também de estabelecer totalizações relacionais com contextos e realidades históricas conectadas com a problemática analisada; construir tematizando as respostas às questões formuladas quando da construção da problemática da pesquisa; elaborar meta-análises onde poderão brotar novas análises, novos conceitos, compondo um tecido argumentativo pertinente e fecundo em termos da construção do conhecimento visado (MACEDO, 2004, p. 205).

Indiscutivelmente, a análise de dados foi a etapa mais cansativa. Principalmente no que se refere às análises das entrevistas com o grupo focal. Após gravações seguimos o roteiro: fizemos toda transcrição literal das falas dos participantes; realizamos várias leituras das informações transcritas, das observações que havíamos anotado no percurso de coleta,

observamos cuidadosamente os documentos referentes à temática em estudo; destacamos as unidades significativas; agrupamos por categorias; partimos para uma análise mais profunda e compreensão. Portanto, analisar resultados consistiu em classificar, categorizar, compilar os dados, descrevê-los analisá-los e chegar aos resultados previstos inicialmente. Ademais é uma fase é muito complexa e cansativa.

Para Becker (1997), “É um truísmo dizer que os procedimentos de análise e teste tomam sua forma a partir do problema que se está tentando resolver. É mais importante indicar a variedade de problemas tipicamente encontrados na análise de material oriundo da observação e os meios pelos quais eles podem ser resolvidos”. Para o autor, os materiais de observação, geralmente reunidos durante um longo período de tempo, podem ser analisados de uma forma sequencial, ou seja, a análise não precisa esperar pelo término da coleta de dados, mas pode se realizar paralelamente a ela; resultados de análises anteriores podem ser usados para dirigir outras operações de coleta de dados.

Para Chizzotti (2008, p.98), “A análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos ou qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento”. Compreendemos que esse procedimento é um conjunto de técnicas de análise de comunicação que possui a informação sobre o fenômeno investigado atestado por uma fonte documental. O objetivo dessa análise é entender de forma crítica o sentido das comunicações, o conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

5.8 DIÁRIO DE CAMPO: EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NAS COMUNIDADES DO PETI DE CAPIM GROSSO E MORRO DO CHAPÉU NA BAHIA

Este trabalho é um fragmento que integra uma pesquisa realizada em duas comunidades do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI – das cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu, na Bahia. A investigação vincula-se ao doutorado em Educação em Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira – Uma – Portugal. Nesta investigação, as práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura” no contexto do PETI foram pensadas como práticas pedagógicas inovadoras e que os espaços de aprendizagem são

provocadores de aprendizagens significativas. Nestes ambientes, os sujeitos são vistos como seres capazes de produzir sua própria aprendizagem. Portanto, consistiu como objetivo central dessa investigação analisar as práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura”. O fragmento ora apresentado aborda questões referentes à utilização do diário de campo como um instrumento de informações no campo da pesquisa, através das narrativas dos colaboradores, documentos e também das informações colhidas por meio das análises das observações da pesquisadora. Trata-se o diário de campo de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no ambiente de pesquisa e no contexto da sua própria elaboração intelectual, visando apreender de maneira mais profunda o contexto do trabalho de investigação científica.

Por que pesquisar as práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura” no contexto do PETI? Na verdade, a minha curiosidade e inquietação sempre estiveram pautadas nas práticas pedagógicas do projeto “Baú”. Então, a curiosidade e inquietação justificam-se pelo fato de, ao longo da minha trajetória como professora do ensino fundamental e médio do município de Capim Grosso - Bahia, observar que o nível de aprendizagem do aluno que estava inserido no projeto “Baú de Leitura” era diferente dos alunos da escola regular. O aluno provindo do projeto apresentava proficiência na leitura, escrita, criatividade para desenvolver atividades culturais, apresentavam boa expressão oral, corporal, era crítico, consciente, colaborador. Esse perfil diferente de aluno me despertou interesse de saber por que eles apresentavam um nível de conhecimento, desenvolvimento bem mais avançados do que os outros das escolas regulares. Assim, antes mesmo de iniciar o curso de doutorado, já lia alguns documentos do projeto e já compreendia que, diferente de uma concepção “mecânica” de leitura, de apenas decodificar o registro da experiência das práticas leitoras, o “Baú de Leitura” reflete uma leitura sociointeracionista, de aprendizagem, que pode ser inserida em qualquer realidade e que leva em consideração os elementos culturais, sociais, econômicos, políticos, psicológicos, de raça e geração. De maneira transversal, respeita, valoriza a identidade e a diversidade das pessoas, principalmente das crianças e adolescentes. As práticas leitoras do projeto “Baú” procuram trabalhar a diversidade cultural, étnica, social e política do país, valorizando a história de vida e de mundo desses alunos, garantindo o acesso à leitura e à aprendizagem daqueles que tiveram suas histórias de mundo reprimidas.

No momento em que me envolvi com os processos de investigação, estava constantemente fazendo escolhas, estimuladas por vários fatores. Porém, escolhi, principalmente nas pesquisas de abordagem qualitativa que envolvem o campo empírico dos

sujeitos sociais. A seleção do objeto, a metodologia, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos envolvidos, as formas de análise, a escrita, se desenvolvem em trajetórias a serem escolhidas com o rigor científico necessário.

Nesse contexto, sabendo que os focos de observação nas abordagens qualitativas de pesquisa são determinados pelos propósitos específicos de estudo, que, por sua vez, derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador, iniciei a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem desviar demasiado de meus focos de interesse. Para isso, foi importante que orientasse minha observação em torno de alguns aspectos que não resultassem num amontoado de informações irrelevantes nem deixassem de obter certos dados que possibilitariam uma análise mais completa do problema.

Assim, diante de tantas opções de escolhas de dispositivos para coletar as informações necessárias para o objeto de pesquisa, optei por construir o diário de campo como um espaço de registros de toda prática pedagógica, questão principal desse estudo, desenvolvida no contexto do “Baú”, até os movimentos dos membros das comunidades: o horário de chegada, o café da manhã, a hora do lanche (dez horas), as refeições (meio-dia), as leituras, as atividades desenvolvidas, as observações, as preparações das peças teatrais, as apresentações circenses, as produções artesanais, o horário de saída dos sujeitos, enfim, tudo que ocorria/acontecia nas comunidades do PETI de Capim Grosso e do Morro do Chapéu era registrado. Para Macedo (2004):

Em geral, a prática de escrita de um diário de campo leva ao pesquisador a possibilidade de compreender como seu imaginário está implicado no labor da pesquisa, quais os seus *atos falhos*, quais os verdadeiros investimentos que ali estão sendo elaborados. É um esforço de tornar-se cômico da caminhada, do processo pessoal e co-construído da produção; em ciências do homem e da educação, ciências estas irremediavelmente construídas nos âmbitos do que emerge enquanto alteração (MACEDO, 2004, p. 196).

Então, ao construir meu diário de campo, reafirmei definitivamente minha posição de ator/autor e conseqüentemente entrei num processo de elaboração e construção do sujeito e do objeto.

Assim, reafirmei que essa pesquisa me colocava, enquanto pesquisadora, as ações de descrever, revelar, explicar, interpretar as práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura” nas comunidades do PETI de Capim Grosso e Morro do Chapéu. Sabia que a descrição seria densa, pois havia muito a descrever e anotar tendo como objeto de pesquisa as práticas pedagógicas do projeto “Baú”. Assim, era objetivo principal identificar se as práticas pedagógicas do “Baú” eram inovadoras. No percurso das observações nas duas comunidades,

verifiquei que a prática pedagógica do “Baú” se diferenciava daquelas com as quais já estava habituada a conviver no dia a dia da escola regular. Assim, já percebia um ambiente provocador de aprendizagem e como também uma prática pedagógica inovadora. Dessa forma, fui compreendendo a importância de utilizar o diário de campo como dispositivo de descrições e anotações da investigação.

Na investigação que dá origem às discussões presentes nesse texto, as narrativas sobre as práticas pedagógicas do projeto que foram gravadas em áudio e vídeo precisaram ser transcritas para que pudesse fazer a análise dos dados de forma densa.

É pertinente ressaltar que, na comunidade de Capim Grosso, não tive a oportunidade de fazer uma investigação densa, pois, conforme já relatado, no início do trabalho, o projeto foi extinto, por isso, refiro-me com muita frequência à comunidade do Morro do Chapéu, por ter sido o local onde coletei uma densidade de informações. Porém, mesmo tendo realizado poucas visitas à comunidade do projeto “Baú” na comunidade de Capim Grosso, obtive muitas informações através de documentos, entrevistas com monitores/professores e coordenador, além das observações. Obviamente que em Morro do Chapéu foram muitas visitas, o que me permitiu muito mais informações.

Evidentemente que sempre tive como questão investigar se havia inovação nas práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura” no contexto do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

Em Capim Grosso, iniciei a investigação no ano de 2014. Porém, neste mesmo período, o Projeto é extinto no município, o que me deixou, inicialmente, sem rumo, perplexa, sem saber o que fazer, isto é, onde iria continuar a pesquisa.

Então, a primeira observação com o objetivo de colher informações aconteceu no dia 15 de maio de 2014. Cheguei ao local às 8:00 horas, falei com os responsáveis pela comunidade, justifiquei o meu objetivo naquele ambiente e, em seguida, foi-me permitida a permanência. Neste mesmo dia, comecei a observar tudo que ocorria naquele ambiente, mas o foco principal eram as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do projeto, especificamente se realmente existia ali um ambiente inovador e provocador de aprendizagens significativas.

No segundo encontro, no dia 19 de maio de 2014, retornei à comunidade, observei durante um período (vespertino) todas as atividades que eram produzidas naquele ambiente de

aprendizagens. Naquele dia, os monitores contaram histórias que contextualizavam a história de vida daqueles alunos e de suas famílias. À medida que lhes eram contadas as histórias, eles ficavam atentos e, algumas vezes, se posicionavam dizendo que aquela história era da família deles. Assim, após a contação de história, a turma começou a produção de suas próprias histórias em forma de livrinhos, de fantoches, trabalhos artesanais, peças teatrais e tantos outros que depois eram expostos em outras comunidades. Observava o envolvimento e a felicidade deles na produção das atividades. Na oportunidade, coletei algumas atividades realizadas pelos alunos e também solicitei aos professores e coordenador do projeto um momento para fazer uma entrevista. Houve concordância do grupo, então marcamos o dia e horário para a realização da entrevista com (grupo focal) os professores e coordenador. Assim, foi combinado com o grupo que a entrevista seria no dia 2 de junho de 2014. Então, esta aconteceu às 14 horas, em uma das dependências da comunidade. A entrevista foi mediada pela pesquisadora.

Então, com a extinção do projeto da comunidade de Capim Grosso, tive que migrar para a cidade de Morro do Chapéu a fim de dar continuidade a minha investigação.

Contudo, com a informação da própria coordenação de Capim Grosso, fui orientada de que no Morro do Chapéu cidade também na Bahia, o Projeto estava ativo. Dessa forma, decidi observar a comunidade do projeto e terminar a investigação nessa cidade. Então observei pela primeira vez a comunidade do PETI do Morro do Chapéu no dia 15 de setembro de 2015. As observações se estenderam até maio de 2016. Observei a comunidade, em média, por oito meses. Eram observações periódicas, às vezes eu ia duas vezes no mês, noutras, apenas uma vez a cada mês. Por vezes, durante as observações, eu permanecia três dias, ou, ainda, em outros momentos, eu ficava a semana inteira. Foi um período bastante desgastante, cansativo, dispendioso mas foi gratificante. Mesmo diante das dificuldades encontradas pela caminhada, tendo que me deslocar da minha cidade, Capim Grosso, para a cidade de Morro do Chapéu, distante aproximadamente 150 km. Outras vezes, fiz a referida viagem com a saúde fragilizada. Contudo, apesar de todos esses dissabores, essas observações foram muito importantes para mim, pois se constituíram em momentos de aprendizagem e conhecimento, proporcionando-me reflexão e questionamentos. Em referência ao trabalho de campo, Buford Junker, apud Macedo (2004) afirma que:

O trabalho de campo significa observar pessoas *in situ*, isto é: descobrir onde estão, permanecer com elas em uma situação que, sendo por elas aceitável, permite tanto a observação íntima de certos aspectos do seu comportamento, como descrevê-lo de forma útil para a ciência social, sem prejuízo para as pessoas observadas. Engendra-

se aqui o estudo *in vivo* de como se dinamizam as construções cotidianas das instituições humanas (BUFORD JUNKER apud MACEDO, 2004, p. 145).

Na concepção do autor, a ciência social exige sempre arte na observação e análise, e a observação de campo é mais que uma fase preparatória para as grandes pesquisas estatísticas.

Com relação aos recursos metodológicos pretendidos para esta investigação, queria um instrumento que, sem perder de vista as perspectivas dos sujeitos, em atividade, mediasse a apreensão desse contexto também em relação ao campo simbólico e institucional e cultural por eles construídos. Nessa análise, Macedo (2004) refere-se que um dos pressupostos básicos para nortear uma investigação é que uma ciência empírica pressupõe a existência de um mundo empírico disponível para observação, estudo e análise.

Em referência ao diário de campo, este foi o instrumento utilizado para registrar/anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados. Neste sentido, o diário de campo foi uma ferramenta que me permitiu sistematizar as experiências para, posteriormente, analisar os resultados.

Então, é pertinente expor as datas de algumas observações à comunidade do “Baú” na cidade do Morro do Chapéu:

No dia 14 de setembro de 2015, fiz a primeira observação à comunidade do projeto do Morro do Chapéu, na Bahia. Antes da minha ida até a referida cidade, entrei em contato com o responsável pela comunidade, o professor Pertiano, informando que iria lá para conversar com ele. Assim, houve a combinação por telefone e segui viagem. Nesse primeiro momento, apresentei-me como estudante do curso de doutorado da Universidade da Madeira – UMa e que pretendia desenvolver uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura” no contexto do PETI. Assim, o professor Pertiano foi bastante atencioso, mostrando-me todas as dependências da comunidade, apresentando todos os parceiros de trabalho e me dando permissão para adentrar naquele ambiente para dar continuidade ao meu trabalho. Justifiquei que já tinha dado início à investigação na comunidade de Capim Grosso, mas que, pelo fato de o projeto ter sido extinto naquela cidade, havia a necessidade e interesse de continuar com aquele objeto de investigação, “As práticas pedagógicas do Projeto ‘Baú de Leitura’”. Iniciava-se, ali, uma longa caminhada. Nesse mesmo dia já saí da comunidade com uma data agendada para a observação seguinte, que seria 21 de setembro do ano em curso.

Na segunda observação, permaneci na comunidade por três dias seguidos: 21, 22, 23 de setembro. Aqueles foram momentos em que a minha primeira estratégia foi a de

familiarizar-me com os monitores, alunos e todo pessoal de apoio, prevalecendo sempre a imparcialidade de pesquisadora. Nesse momento, levei em consideração ao que Macedo (2004) refere-se sobre o trabalho de campo:

A depender dos objetivos e do relacionamento previsto do pesquisador com aqueles com quem trabalha, o método de campo requer um dispêndio de tempo para aproximar-se daqueles para quem podemos ser familiares. Assegurar e manter as relações com pessoas com quem temos uma pequena afinidade pessoal, fazer copiosas notas daquilo que normalmente parecem ser acontecimentos mundanos do cotidiano, incorrer às vezes em certos riscos pessoais no trabalho de campo e, ainda, se isto não for suficiente, semanas e meses de análises que seguem ao trabalho de campo, é, na realidade, a rotina do etnopesquisador (MACEDO, 2004, p. 147).

Há concordância com o autor, pois, nos estudos de campo, os fatores não-oficiais assumem grande importância, ao contrário das pesquisas que valorizam os dados substantivos. Nessa concepção, para se conseguirem dados que caracterizam a complexidade dos grupos, organizações e instituições em educação, por exemplo, as informações não-oficiais terão grande importância. Elas facilitam o entendimento real dos procedimentos burocráticos como se fosse o abstrato tratado como material, bem como questões como a postura do observador em relação aos sujeitos a serem investigados; as formas de acesso e como ele afetará suas relações com os sujeitos; como se realizou o contato inicial. Estas são situações fundamentais para a compreensão das conclusões do estudo.

Dessa forma, além dos dias 21, 22 e 23 de setembro de 2015 se constituírem como um momento de familiarização da pesquisadora com os sujeitos da comunidade do “Baú” no contexto do PETI, foi também um momento de observações e coleta de dados.

Assim, no dia 21 cheguei à comunidade às 7 horas da manhã e, nesse horário, já havia, na portaria da comunidade crianças e adolescentes. Ali, eu já começava a observar o comportamento do grupo. À medida que chegavam, iam se aglomerando muitos sujeitos. Todos demonstravam disciplina mesmo sem ter ali alguém responsável pela comunidade do “Baú”. A entrada era prevista para as 8 horas e todos permaneciam na portaria aguardando o porteiro para liberar a entrada. Quando era autorizada a entrada, eles se organizavam educadamente, desejavam bom dia a quem estivesse no local e se dirigiam para próximo da cantina, se organizavam em fila e aguardavam os monitores para fazer a primeira oração do dia e, logo após, tomarem o café da manhã. Após o café, dirigiam-se às salas ou a outras áreas da comunidade para começar as práticas pedagógicas inovadoras do “Baú”. Então, dava-se início à leitura através da contação de histórias. Após a contação de história pelo professor/monitor, o grupo recriava a sua história baseada em fatos da realidade deles. Essas histórias eram em forma de textos escritos, desenhos, peças teatrais, saraus de poesias e

apresentações. Às 11 horas e 40 minutos, havia o intervalo para o almoço do qual retornavam às 13 horas. Geralmente, as produções artísticas ficavam para a parte da tarde.

Assim, nos outros dias, continuaram as observações e anotações de todos os fatos que considerei relevantes para minha investigação.

Com referência à reação dos sujeitos, a presença da pesquisadora era de certa curiosidade na primeira observação, daí por diante, essa presença não parecia afetá-los.

Nessa análise, a despeito das pequenas interferências e reações constatadas, pensei que minha presença não determinou mudanças significativas na dinâmica das práticas pedagógicas do projeto.

Quanto à estratégia utilizada para as observações, é importante mencionar que realizei observações sistemáticas e intensivas, procurando manter um comportamento informal com a comunidade do “Baú”.

Em se tratando do registro dos dados, tendo por base os meus objetivos de pesquisa, procurei descrever, de forma cursiva, as situações da comunidade, focalizando especialmente as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente.

Assim, a observação ocupou espaço privilegiado na escolha como instrumento de coleta de dados da pesquisa. A observação me possibilitou um contato pessoal e estreito com o fenômeno a ser pesquisado, o que me apresentou uma série de vantagens, como, por exemplo, a experiência direta que é, sem dúvida, o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, sendo, dessa forma, o principal instrumento da investigação. Eu, enquanto observadora, pude recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Neste contexto, a observação direta me permitiu que chegasse mais perto da perspectiva dos sujeitos. A observação figurou como um instrumento importante durante todo o período em que estive em campo.

Ademais, além da observação, outros instrumentos importantes de coleta de dados também foram por mim utilizados para obter informações: entrevistas, coleta de materiais e questionário.

Dessa forma, durante o período em que estive em campo nas cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu (2014 a 2016), muitas questões relacionadas às práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura” despertaram a minha atenção, o que, na minha análise e

compreensão houve triangulação dos dados, isto é, as informações se confirmam tanto nos dados coletados durante as observações, como também nos documentos analisados e nas informações coletadas nas entrevistas com o grupo focal. Este cruzamento de dados confirma a problemática dessa investigação que é a inovação nas práticas pedagógicas do Projeto “Baú” de Leitura. Portanto, aqui, fundamentado com os registros no diário de campo, descrevo algumas práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto “Baú” de leitura e também um pouco das vivências dos participantes da comunidade do “Baú” de leitura de Morro do Chapéu, que na minha compreensão foram importantes nesta pesquisa:

- Os membros da comunidade do projeto “Baú” no contexto do PETI começavam o dia da seguinte forma: entravam às oito horas e iam tomar o café da manhã, após o café, faziam a oração, logo após iam para seus ambientes (salas ou pátio) e ouviam uma mensagem. Daí em diante seguiam as práticas pedagógicas do projeto. Às doze horas havia o intervalo para o almoço, retornando às treze horas e indo até às dezessete horas;
- O comportamento da turma ao chegar à comunidade: os alunos demonstravam ser bastante educados, mesmo quando não havia um adulto para coordená-los. Chegavam e aguardavam no portão a permissão para a entrada. Não havia correria no momento em que eles estavam entrando na comunidade do projeto;
- O monitor (professor) começava a contação de história com temática da realidade local dos alunos. Em seguida, com base nas histórias contadas pelo professor, o aluno recontava sua própria história, que podia ser em forma de texto, produção teatral, apresentação em circo dentre outras atividades. São interessantes a motivação, o interesse e o envolvimento de todos nas atividades propostas;
- Ninguém ficava parado, todos produziam, criavam, enfim, eu observava o aprender por prazer, pois havia um ambiente que possibilitava aprendizagem inovadora e significativa;
- Existe uma prática de leitura que faz os alunos encararem a leitura como fonte de prazer, de aprendizagem, de desenvolvimento e crescimento intelectual;
- As atividades com as leituras trabalham as habilidades e os valores humanos como: a solidariedade, a responsabilidade, a participação, o respeito às diferenças (étnicas, religiosas, de gênero, de geração, de classe social, de espaço sócio-cultural);
- Os alunos vivenciam a leitura como um meio de apropriação de conhecimento e compreensão do contexto, tornando-a um ato político e significativo;

- A partir da compreensão e interpretação, o texto é explorado em fruição de outras competências, trazendo para o mundo dos sujeitos um diálogo entre eles e o autor, possibilitando uma relação entre o texto e o leitor;
- O texto é trabalhado de forma que atribua significado aos sujeitos, deixando de ser um conjunto de códigos decifrados para ser um mundo objetivo e de significados;
- O texto figura como um instrumento provocador de aprendizagem, de expressão criativa;
- A prática pedagógica do projeto “Baú” provoca no sujeito um pensar que favorece a valorização e revalorização da cultura do meio em que estão inseridos, fortalecendo sentidos do que é próprio, com que, com quem, onde se vive, se trabalha, se relaciona;
- Os sujeitos tornam-se reflexivos, responsáveis para revelar-se na comunidade, demonstrando as habilidades, conhecimentos adquiridos através das práticas pedagógicas do projeto “Baú” como: as apresentações dos contos, histórias, expressões culturais;
- É prática do projeto alfabetizar as famílias dos sujeitos que fazem parte do projeto. Essa alfabetização fica sob a responsabilidade do próprio participante do projeto;
- As práticas pedagógicas do “Baú” incentivam aos participantes terem perspectivas empreendedoras, despertando também a responsabilidade de preservação do meio ambiente;
- Os alunos do projeto apresentam habilidades nos momentos de apresentações dos trabalhos artísticos produzidos por eles tais como: peças teatrais, conotação de histórias, saraus de poesias, apresentações circenses dentre outras atividades que os grupos produzem;
- Os membros do projeto “Baú” no contexto do PETI do Morro do Chapéu apresentam um comportamento “nômade”, isto é, viajam com frequência para outras cidades para apresentar os trabalhos artísticos que eles produzem;
- Os próprios alunos do projeto produzem recursos incentivadores, como por exemplo: dados para contação de histórias, bonecas “gigantes”, pinturas artesanais em tecidos, painéis, faixas; caixas e outros dispositivos atrativos que são utilizados nas práticas pedagógicas do “Baú”;
- São frequentes, nas práticas pedagógicas do “Baú”, oficinas de arte circense, teatro, comunicação, música, expressão corporal, cordel e oficina de reciclagem;

- No processo de ensino/aprendizagem, professores/monitores não buscam materiais provindos de outras fontes. Eles mesmos com os alunos confeccionam seus próprios materiais, ou seja, tudo acontece de “dentro para fora e não de fora para dentro”;
- Havia uma participação ativa dos alunos, assim como seu interesse e seu desenvolvimento nas atividades;
- No ambiente, dominava um clima de ordem, limpeza e de harmonia entre adultos e crianças;
- Havia um clima de organização que parece contribuir positivamente para o ensino e a aprendizagem;
- Não havia indisciplina e sim demonstravam disposição para aprender;
- As práticas pedagógicas do “Baú” despertam nos sujeitos a conscientização e alerta sobre as maldades do mundo;
- A disciplina dos alunos era observada tanto dentro da comunidade do projeto como fora do ambiente do “Baú”;
- Existe também uma estreita relação entre a comunidade e o projeto “Baú”;
- As famílias estavam sempre presentes, participavam ativamente de todos os eventos que aconteciam;
- Conteúdo/disciplina/afeto/aprendizagem aparecem associados com a arte de aprender;
- As práticas de leitura são sócio-comunicativas;
- A arte de contar histórias constitui instrumento na formação dos hábitos de leitura;
- Ambiente interativo, propício para expressão criativa, as práticas de leitura e aprendizagem muito bem aceitos por todos envolvidos no projeto;
- Há uma prática pedagógica de leitura que inquieta, proporcionando uma dimensão política e libertadora. Nesse contexto, os atores envolvidos no projeto exercitam sua cidadania nos diferentes espaços de participação;
- Na questão “dimensão social”, provocam-se nos sujeitos profundas análises e reflexões de ordem pessoal e local, possibilitando interação com a comunidade, com as famílias e também intervenção na realidade local, o que se configura como momentos de transformação da realidade e prática cidadã;
- Nas práticas pedagógicas do projeto, todo processo se constrói sem perder de vista a ludicidade, a criatividade e a prática de inventar formas de criatividade e expressividade;

- A prática pedagógica do projeto proporciona uma formação que gera um efeito no ato de ler, de ver e de refletir transformando sujeitos de discurso e de vivência;
- É prática pedagógica do projeto trabalhar os valores, tais como: respeito pelo negro, branco, índio, homem, mulher, idoso, religião; solidariedade; partilha; liderança; democracia; equidade; respeito à diversidade de gênero; preservação do meio ambiente dentre outros;
- Há um processo de aprendizagem em que os sujeitos se envolvem e nele vão fazendo gradativamente suas descobertas;
- Na medida em que desenvolvem a prática de leitura, crianças, jovens e adultos reúnem-se frequentemente para refletir sobre o que fizeram, discutir sobre as dificuldades, sucessos, aprender uns com os outros e ampliar aprendizagem e conhecimentos;
- Toda a aprendizagem se desenvolve por meio da contação de histórias;
- Há uma busca constante da construção coletiva do conhecimento;
- O projeto “Baú” veicula conhecimentos produzidos pelos próprios participantes;
- A construção do conhecimento se dá de forma participativa, partindo da realidade dos próprios sujeitos;
- A prática leitora realiza-se em cinco momentos:
- Primeiro momento, o professor/monitor lê o título do texto, explicita os conhecimentos prévios necessários à compreensão, fala sobre o autor, prepara um ambiente provocador de aprendizagem através de música, cartazes, mensagens, fantoches, dados, livros de histórias “gigantes” produzidos pelos alunos, entre outras produções;
- No segundo momento – contação de história, os alunos apropriam-se do enredo, trabalham a entonação de voz, expressão corporal (contar, cantar, teatralizar), caracterizam o texto;
- Terceiro momento – entendimento e interpretação, contextualização/Intertextualização: as experiências de cada um aparecem em um diálogo interessante tais como: casos de família, sentimentos, histórias que direcionam a socialização de suas vivências, construção das relações interpessoais, compreensão global do texto a partir da reprodução oral e escrita;

- Quarto momento – dimensão artística: teatro; apresentações circenses; música (coreografias, rap, paródia, músicas locais, folclóricas, regionais); painéis; cinema; produção textual (histórias, contos etc); literatura de cordel;
- Quinto momento – visitas à comunidade com atividades do projeto “Baú de Leitura”; envolvimento das famílias nas atividades do projeto; ocupação de espaços sociais com atividades direcionadas à leitura; práticas sociais motivadas pela leitura; feiras culturais e de leitura;
- Os alunos apresentam capacidade de expressão oral e escrita;
- Os pais dos alunos do projeto e comunidade em geral são motivados a participarem dos núcleos de leitura e grupos de discussão;
- Os alunos do projeto são criativos, inventores e criadores de histórias e várias atividades pedagógicas;
- As práticas pedagógicas do projeto contribuem para que o sujeito valorize sua identidade e a sua cultura;
- As famílias dos alunos do projeto, através das práticas pedagógicas, também valorizam a leitura e manifestam o desejo de conhecer as histórias do Baú;
- O projeto “Baú de Leitura” propõe o desenvolvimento da leitura através de três eixos norteadores abordados nos “Motes”, que, nada mais são que temas que compõem os baús. Os “Motes” são três: I – identidade pessoal, cultural e local – neste trabalham a identidade do sujeito, etnias e cultura; II – a relação do ser humano com a natureza, o meio ambiente e a tecnologia; III – a família, a comunidade, a sociedade, o exercício da cidadania.
- Através das práticas pedagógicas do projeto “Baú”, os alunos já vão se conscientizando de que não devem fazer atos ilícitos como roubar, usar drogas e outros. Assim, o aluno D, atualmente professor/monitor, dá exemplo da fala dos colegas quando o assunto é ato ilícito “Eu não quero uma vida dessa pra mim. E aí olhe o exemplo do coleguinha de vocês, novinho, com 15 anos, e morreu, vocês querem uma vida dessa pra vocês? Não, ... eu quero é dançar, é fazer teatro, eu quero ser um músico, eu quero ser médico” (ALUNO D).
- As práticas pedagógicas do projeto despertam nos sujeitos objetivos de vida. Neste contexto uma aluna do projeto afirma que: “Eu praticamente nasci dentro da roça do sisal...Minha mãe ia trabalhar grávida e sentiu as dores...Também comecei a trabalhar cedo...Eu achava que eu não tinha nenhum futuro, que minha vida ia ser igual da

minha mãe... Quando entrei no PETI, e depois no Baú de leitura, uma janela se abriu para minha vida e comecei a ver o mundo diferente...Quero estudar e ter um futuro melhor” (Depoimento da aluna S. Santiago).

Conclusivamente, posso afirmar que as minhas vivências em campo foram importantes para esta pesquisa. No decorrer das investigações, obtive um vasto material referente às práticas pedagógicas do projeto “Baú”. Tive a oportunidade de compreender como as práticas pedagógicas do projeto “Baú” se constituem como inovadoras e seus ambientes de aprendizagem provocadores de aprendizagens. É importante ressaltar que a triangulação dos dados me possibilitou chegar a esta conclusão.

Nesta pesquisa, muitas foram as circunstâncias que me surpreenderam e me levaram a pensar sobre o movimento infinitamente maior do que o proposto nos momentos iniciais desta investigação, ocorrido neste processo de aprendizagem e apreensão da realidade sobre as práticas pedagógicas inovadoras do projeto “Baú de Leitura”. Assim, a riqueza do percurso, os achados, as contribuições e as dificuldades que me foram impostas pelas próprias exigências que se colocam a um trabalho acadêmico/científico desse porte aprofundaram a minha concepção de que no processo elaborativo de conhecimento não é apenas esse que se constrói como produto da pesquisa, pois, à proporção que o pesquisador se aproxima do seu objeto de estudo, também como sujeito ativo, crítico e histórico, interioriza no seu ser elementos significativos apreendidos no desenvolver dessa atividade.

Esta foi uma lição bastante importante que aprendi com o estudo das práticas pedagógicas do projeto “Baú de Leitura”. Outra questão que me despertou é que a investigação da prática pedagógica não deve se esgotar no espaço de sala de aula, pois pode haver ligações diversas entre essa dinâmica social e as formas de organização do trabalho escolar, as quais não podem ser desconhecidas.

Assim, retratando esta realidade e analisando seus processos, interações e organização interna, procurei compreender e interpretar a dinâmica interna observada nas práticas pedagógicas do projeto, dentro de uma perspectiva de totalidade.

Vale mencionar que as vivências em campo, além de me possibilitar uma grande experiência com o trabalho etnográfico, responderam também às minhas inquietações e aos questionamentos sempre presentes em minha trajetória profissional como docente nas escolas de ensino fundamental e ensino médio do município de Capim Grosso.

Enfim, esta pesquisa acrescentou bastante para o meu conhecimento e crescimento intelectual.

5.9 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Segundo Macedo (2004), os próprios procedimentos de investigação inerentes aos recursos metodológicos em etnopesquisa demandam uma competência sólida e pluralista, sendo a técnica da *triangulação* um exemplo concreto desta postura de pesquisa: é um dispositivo onde o etnopsiquisador apela na construção do seu instrumental analítico para diversos meios, diferentes abordagens e fontes para compreender e explicitar um dado fenômeno, utilizando-se de um autêntico *approche* multirreferencial. Assim, atores diferentes implicados na pesquisa falam de uma mesma temática; recursos metodológicos diversificados são empregados; perspectivas teóricas diferentes e até contraditórias são mobilizadas para o entendimento de uma realidade. Enfim, a triangulação nesta investigação figurou como um recurso sistemático que deu um valor de consistência às conclusões desta pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade. Ao sistematizar o recurso da *triangulação*, Trivinos apud Macedo (2004), nos oferece algumas sugestões significativas a esse respeito. O autor subdivide este procedimento em três momentos: processos e produtos centrados no sujeitos; elementos produzidos por meio do sujeito; processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural.

Após um certo tempo de imersão em campo-tempo que pode variar conforme a problemática do objeto investigado e/ou de suas especificidades de contexto -, o pesquisador deve indagar-se sobre a relevância dos seus dados, tomando mais uma vez como orientação suas questões de pesquisa norteadoras e intuições saídas do contato direto com o objeto pesquisado. Então tal reflexão aponta para o recurso denominado de *saturação dos dados*, indicativos da suficiência das informações e da possibilidade do início da análise e da interpretação final do conjunto do *corpus* empírico. Dessa forma, esse momento jamais é visto como momento estanque, pois é possível se retornar várias vezes ao campo em busca de maior densidade e detalhamento. Nesse contexto Macedo (2004) afirma que:

No que se refere à construção de um estudo monográfico em etnopesquisa – aliás, o gênero mais recomendável para esta abordagem em pesquisa – isto é, sua elaboração escrita em todos os níveis acadêmico-científicos, é interessante lembrar a necessidade da presença da voz do ator social implicado, e que ele não fale

simplesmente pela boca da teoria, não seja apenas um figurante legitimador de conceitos cristalizados e corporativos, que sua fala seja recurso de primeira mão para as interpretações fundamentadas na realidade concreta, da qual ele faz parte, irremediavelmente. Assim, as citações das falas dos atores se constituem num recurso pertinente em termos de coerência teórico-epistemológica para a etnopesquisa, além do que servem como base para a avaliação da pertinência das conclusões a que chegou o estudo (MACEDO, 2004, p. 206).

Outros recursos também podem ser acrescentados, tais como fotos, recortes de documentos, jornais, cartas, impressos, mapas, gráficos, cartazes, pinturas, desenhos, fitas de vídeo etc. É importante que tais recursos não sejam relegados apenas aos anexos. Estes devem figurar no corpo do texto analítico, até mesmo como fonte de uma densa interpretação, afinal, as etnopesquisas visam compreender/ explicitar a realidade humana tal como é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas possíveis.

Segundo Macedo (2004), uma outra questão significativa emerge da função que a teoria tem nos estudos de feição etnográfica e semiológica. Pratica-se, em realidade, um empirismo heterodoxo: apesar da recomendação de ir a campo ver, a teoria não é vista como como uma limitação heurística, a teoria entra no cenário das análises como uma inspiração aberta à retomadas. Ao nos defrontarmos com a realidade, temos que compreender que esta não cabe num conceito, é preciso construir um certo distanciamento teórico, a fim de edificarmos, durante as observações, uma disponibilidade face aos acontecimentos em curso. Ao término da coleta de informações, as inspirações teóricas são retomadas fazendo-as trabalhar criticamente no âmbito das interpretações saídas do estudo concreto. Neste encontro tensionado pelos saberes já sistematizados e dados vivos da realidade, nasce um conhecimento que se quer sempre enriquecido pelo ato reflexivo de questionar, de manter-se curioso.

Neste contexto, teoria e empiria engendram um diálogo que tende a vivificar, vitalizar o conhecimento. Teoria e empiria se informam e se formam incessantemente. “Angustiar-se no método e na teoria é condição *sine qua non* para mergulharmos nos fenômenos humanos, realizando, por esta via, um empirismo com alma e uma teoria enraizada e encarnada” (MACEDO, 2004, 207).

Para Macedo (2004), preocupados com a validação dos seus estudos, um procedimento cada vez mais utilizado entre os etnopesquisadores é a confrontação das suas interpretações conclusivas com as opiniões dos atores implicados na situação pesquisada. Esta espécie de validação não se refere somente aos atores diretamente implicados, outros atores

que vivenciaram significativamente a situação ou indiretamente, têm um papel interessante neste momento ao avaliarem as conclusões saídas do estudo.

Segundo o autor, (2009), é possível a agregação por identificação de outras experiências interpretadas, através da triangulação ampliada, que não tem a função de validar a pesquisa, como na triangulação mais restrita ao contexto específico do objeto de pesquisa, contudo de enriquecer a dialogia compreensiva, ampliando as reflexões sobre o fenômeno pesquisado, a partir de contextos heurísticamente relevantes. Triangular fontes e “dados” durante uma coleta de “dados”, torna-se uma forma de perceber o movimento do fenômeno que constitui o objeto de pesquisa em seu recorte contextual. Permite enriquecer o caráter perspectivista da pesquisa qualitativa. A ideia de triangulação não significa fechar-se em três ângulos de compreensão, mas, acima de tudo, trabalhar com vários ângulos, ampliar os contextos de emergência do fenômeno que estudamos e enriquecê-lo também em compreensão. Ao acolher, como próprio da condição humana a heterogeneidade, o procedimento de triangulação é mais do que um dispositivo de pesquisa, é atualizar na pesquisa, a própria condição humana e sua emergente complexidade. Relatividade, complexidade e dissenso são possíveis na proporção em que a triangulação opere numa pesquisa qualitativa. Assim, a ideia de triangulação ampliada nos recomenda abrir as interpretações para experiências que se identificam com, e expressam a problemática da pesquisa, não para conquistar validade, conforme relatado anteriormente, já conquistada nos âmbitos da triangulação do contexto específico do objeto de pesquisa, mas para enriquecer a dialogicidade com relações diversas que o objeto realiza em outros contextos de compreensão. Neste caso, a triangulação torna mais largo o espectro de compreensão da pesquisa, abrindo a pesquisa para a possibilidade de uma generalização analítica.

As perspectivas da triangulação ampliada e da generalização analítica, possibilitam o enriquecimento e a robustez de uma pesquisa qualitativa, na medida em que produzem o denominado esquema das múltiplas vozes. Neste caso, substituindo a dúvida pelos potenciais positivos da multiplicidade (GERGEN E GERGEN, 2006, apud MACEDO, 2009), os pesquisadores qualitativos ao mesmo tempo que reconhecem os problemas da validade classicamente conquistada, possibilitam um leque potencialmente rico de interpretações ou de perspectivas, não erradicando as opiniões das minorias ou das maiorias silenciadas. Evitam, com isso, as atribuições personalísticas, as pasteurizações identitárias e as conclusões integrativas, que sempre escorregam para o lado da unicidade, não raro para o lado da oficialidade e do que é hegemônico.

Para Macedo (2009), estabelecer análises tão finas, tão relacionais, quanto seminais, onde muitas vezes acredita-se já ter tudo compreendido e explicado, é o que entendemos como um rigor fecundo. Os próprios procedimentos de investigação inerentes aos dispositivos metodológicos em pesquisa qualitativa, demandam uma competência pluralista, por isso ser a técnica da triangulação de ampla importância. Evidentemente que a triangulação foi um dispositivo que deu um valor de consistência às conclusões da nossa pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com a qual trabalhamos. Macedo (2009), refere-se que a triangulação é um dispositivo totalmente orientado para a emergência da heterogeneidade. O recurso da triangulação é um modo não apenas de validar, mas de estabelecer relações para que se evite a máxima das pesquisas objetivistas de que tudo deverá ser estudado de forma separada em nome do rigor. Esse entendimento vem ao encontro do *habitus* histórico a nós ensinado e por nós aprendido de que devemos compreender o mundo separando coisas inseparáveis. Nessa análise, uma ciência crítica e complexa rejeita na base essa orientação, porque contesta seus pressupostos. Para nós, o rigor é alcançado por uma ciência complexa, eminentemente conectiva e relacional. Preocupados com a validação sempre dialogicizada dos seus estudos, um procedimento cada vez mais utilizado entre os pesquisadores qualitativos é a “confrontação” das suas interpretações conclusivas com as opiniões dos atores implicados na situação pesquisada. Esta espécie de validação eticamente orientada, porquanto amplia a perspectiva e o cariz dialógico e inclusivo da pesquisa qualitativa, não se refere somente aos atores diretamente implicados, outros atores da comunidade acadêmica que vivenciam reflexivamente a situação da pesquisa e têm uma experiência significativa quanto ao fenômeno estudado, podem muito bem ampliar a dialogicidade e a dialeticidade da investigação. Aqui, não só os resultados são socializados, mas, também, o método acolhido e o próprio processo da investigação. É preciso insistir sobre a pertinência dos “dados”, e sobre a consistência que deve existir entre as questões da pesquisa e a coleta destes. Algumas dificuldades podem levar à desqualificação de uma pesquisa qualitativa: insuficiência de fontes e “dados”: o pesquisador não obteve evidências o bastante para garantir certas asserções; falta de diversidade no estabelecimento de fontes e “dados”: ausência de evidências apoiadas sobre “dados” obtidos a partir de fontes variadas; erro de interpretação: o pesquisador não compreendeu os aspectos chaves da complexidade da ação ou os significados atribuídos pelos atores aos acontecimentos e ações.

Dessa forma, para obter o resultado desta investigação recorremos a triangulação dos dados que consistiu em promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre o fenômeno investigado e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

CAPÍTULO V

6.O “BAÚ DE LEITURA”: COMPREENDENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONCEPÇÕES



Maleta simbolizando um “Baú”, simbolizando o Projeto “Baú de Leitura”.

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=foto+baú+de+leitura&rlz>. Acesso em 27/12/14

Para que a ciência possa produzir conhecimentos sobre a realidade é necessário que contenha elementos empíricos, pois é pela experiência sensível que podemos recolher informações básicas a respeito do mundo.

Dessa forma, o avanço científico compreende dois elementos fundamentais: a busca e a observação dos fatos e a análise sistemática dos fatos. Sem o segundo elemento, a busca e a observação empírica são superficiais; sem o primeiro, a análise sistemática se reduz ao conhecimento filosófico.

A questão da verificação empírica é conforme Mills (1980), como descer até os fatos sem se deixar esmagar por eles; como aportar as ideias aos fatos sem afundá-las. O problema é dessa forma, o que verificar e como verificar.

Segundo Dencker e Viá (2012), a pesquisa social empírica como comportamento científico da Sociologia foi conduzida pelo redemoinho da crise de identidade pela qual a Sociologia passou quando foi acusada de duplicar os fenômenos sociais em vez de elucidá-los. Ainda segundo as autoras, atualmente, todavia, existe uma corrente cada vez maior de estudiosos que valoriza a pesquisa empírica, contrariando aos que são opostos a levantamentos de novos dados e que insistem na necessidade de refletir sobre as informações já coletadas. Assim, em resposta aos que “acreditam que a tarefa principal do sociólogo deveria ser atacar com novos métodos o cemitério de dados formado em quase todos os maiores centros de investigação, existem aqueles que consideram que muitos dos problemas sociais agudos existentes ainda não foram investigados exhaustivamente e adequadamente” (DENCKER; VIÁ, 2012 p. 65).

Segundo as autoras, durante muito tempo, a pesquisa social empírica foi um empreendimento bastante dispendioso. Exigia trabalho intenso e necessitava, na área da análise de dados, de instrumentos eletrônicos e mecânicos complexos e de difícil manuseio. Com o avanço das novas tecnologias da informação e de comunicação, além da evolução da informática, que facilitou a utilização do computador, esse trabalho tornou-se bem mais fácil, possibilitando ao pesquisador ampliar sua potencialidade de trabalho.

Nesse contexto, com os dados empíricos em mãos, iniciamos a construção de um conjunto de categorias descritivas, referenciadas pelos principais autores desta pesquisa como: Fino, Lapassade, Kuhn, Macedo, Papert e Toffler.

Organizamos todo o material, separando-o em categorias, relacionando-as e identificando nelas as tendências e padrões relevantes para fazermos a triangulação dos dados. Segundo Macedo (2009), a triangulação é um dispositivo que dá um valor de consistência às conclusões da pesquisa, pela pluralidade de referências e perspectivas representativas de uma dada realidade com a quais trabalha; é um dispositivo totalmente orientado para a emergência da heterogeneidade. Dessa forma, reavaliando as tendências e os padrões, buscamos as relações e inferências num nível de abstração mais elevado. Assim, em se falando de dados qualitativos, atentemos para o que os autores afirmam:

Com esta investigação de natureza etnográfica, pretendemos analisar e compreender o contexto escolar e descrever e interpretar a influência da liderança no clima e na cultura de uma organização educativa. Tratando-se de um estudo de natureza qualitativa, não procurámos responder a questões antecipadas ou testar hipóteses. Uma vez que o nosso estudo não visa confirmar hipóteses previamente elaboradas, os dados foram analisados num propósito/contexto de descoberta e não de prova (MENDONÇA; SOUSA, 2011, p.253).

Para situar o leitor nas análises e compreensões dessa investigação, são necessários alguns esclarecimentos acerca dos procedimentos utilizados para a realização dessa pesquisa. Nesta investigação, a nossa pretensão foi compreender as práticas pedagógicas do Projeto “Baú de Leitura” no contexto do PETI dos municípios baianos de Capim Grosso e Morro do Chapéu, observando como as práticas leitoras eram desenvolvidas com os sujeitos. É pertinente mencionar que a etnometodologia foi o embasamento teórico que inspirou a escolha metodológica dessa pesquisa. Esta opção tomou como base o objeto a ser estudado. Assim, assumimos o estudo do tipo etnográfico, descrevendo os fenômenos a partir da observação implicada com o objeto de investigação. Nesse contexto, nos subsidiamos com vários dispositivos para coleta de informações a respeito do objeto de pesquisa, começando pela análise de documentos, que constituiu como recurso significativo e precioso para esta investigação, nos revelando novos dados, ou seja, nos aprofundando na questão almejada. Conforme Ludke e André (1986), os documentos constituem fontes estáveis e ricas que fornecem informações sobre o surgimento de um determinado fenômeno. Sabemos da pertinência e relevância das fontes documentais para o investigador, como bem afirmam Ludke e André (1986), ao se referirem que quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos sujeitos, ou seja, quando a linguagem dos indivíduos é importante para a investigação, podemos concluir todos os modos de produção do indivíduo em forma escrita, a exemplos de redações, cartas, comunicações informais e outras. Para Macedo (2010, p.108), “Ademais, os documentos têm a vantagem de serem fontes relativamente estáveis de pesquisa, o que facilita, sobremaneira, o trabalho do pesquisador interessado nos significados comunicados das práticas humanas”. Para Blummer 1969 apud Macedo (2010, P. 108), “O documento é, na realidade, um fixador de experiências, como registro objetivo do vivido, principalmente se tratando de documentos pessoais”.

Para Fino (2011, p. 209), “Analisamos e, simultâneo, interpretamos os dados obtidos através da observação participante, notas de campo (produções dos alunos) e análise documental”. Nesse contexto, compreendemos que a análise documental, embora pouco explorada não só na área educacional como também em outras áreas de ação social, a análise documental se constitui numa técnica importante de abordagem de dados qualitativos, tanto para complementar informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando informações novas de uma determinada temática.

Com relação ao grupo focal como recurso de coleta de dados, este se configurou como uma entrevista coletiva aberta e organizada. Para a sua realização, alguns critérios foram

adotados como: constituição dos membros do grupo; preparação para entrevista; o lugar do encontro e a qualidade da mediação no que se refere ao domínio da temática em questão.

É bom frisar que nesse tipo de recurso qualitativo faz-se necessário certo domínio e técnicas não-diretivas e entrevista, diria mesmo, certa atitude que consista em demonstrar tolerância às ambiguidades, aos paradoxos, às contradições, às insuficiências, às impaciências, às compulsões e até mesmo, aos sentimentos de rejeição quanto ao tema tratado ou a sua metodologia. Nesse sentido, saber ouvir, interromper, fazer sínteses, reformulações, apelos à participação, apelos a complementos, à distensão, à maior objetividade, seriam habilidades recomendáveis (MACEDO, 2010, p. 117).

A discussão do objeto de pesquisa proposto ao grupo transcorreu de forma interativa. Os componentes tiveram a possibilidade de expressar suas afinidades e conflitos. Como bem afirma Macedo (2010, p. 117), “o recurso do grupo focal é um instrumento ideal para a constituição das tipologias qualitativas em etnopesquisa”.

Com relação a análise de conteúdo, considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações e seus significados, demonstrou-se pertinente a análise das narrativas deste estudo, de opção qualitativa.

Os registros do meu diário de campo serviram de aprofundamento reflexivo sobre as minhas experiências vividas no campo da pesquisa como também no campo da minha própria elaboração intelectual, permitindo apreender, de forma profunda e pertinente, o contexto do trabalho de investigação científica. Na verdade, a prática do diário de campo permite ao pesquisador situar-se nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso pouco importantes, da instituição pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas.

Durante a fase de análises, percebemos que para realizarmos uma pesquisa de natureza qualitativa com densidade interpretativa seria necessário um recorte nas várias fontes de informações. Por isso, priorizamos os sujeitos conforme os critérios estabelecidos. Segundo Fino (2011), algumas categorias surgem à proporção que coletamos informações. Esta fase de categorização possibilitou-nos compreender o material coletado, conduzindo-nos a realizar a interpretação dos dados. Dessa forma, temos quatro categorias analíticas: *A leitura contextualizada; A leitura como expressão artística; A leitura como processo de construção da cidadania e A leitura como experiência existencial e cultural.*

6.1 A LEITURA CONTEXTUALIZADA



Sede da Comunidade do PETI da cidade de Morro do Chapéu – Bahia.

Fonte: Daniel Silva, ex-aluno e atual professor do Projeto.

Este é o espaço, sede da comunidade do PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, programa no qual o Projeto “Baú de Leitura” está inserido, situado na rua Novo Horizonte, bairro Alto da Chapada, cidade de Morro do Chapéu-Bahia. É justamente neste ambiente onde se iniciam as práticas pedagógicas de leitura do “Baú”. Como prática inicial do projeto, contextualiza a leitura: partindo dessa iniciativa, várias atividades são desenvolvidas pelos alunos com a orientação dos monitores.

Quanto à contextualização da leitura no Projeto “Baú”, trata-se de uma proposta de leitura lúdica, reflexiva e crítica, que propõe oportunizar a todos o espaço e instrumentos para realizá-la de forma prazerosa, possibilitando-lhes a verem-se e verem o mundo de forma mais consciente e emancipacionista. Para Carneiro (2008):

Do mesmo modo que a educação, a leitura no Brasil também sofreu a influência do processo de colonização. Eram dos jesuítas os primeiros livros que aqui chegaram, trazendo missão de paz, para “domesticar” os indígenas, tirando-lhes a identidade. E mesmo a esses livros, a população em geral, tinha pouco acesso. As outras leituras (da vida, da cultura, dos valores dos indígenas e, depois, dos negros) eram suprimidas e imposta a leitura no viés europeu (CARNEIRO, 2008, p. 21).

Em concordância com o autor, compreendemos que, no período da colonização, a leitura era modelizada para catequizar os habitantes aqui existentes.

Na atualidade, a literatura parece não ter mais lugar no cotidiano das pessoas. Pesquisas realizadas em 2012 demonstraram que os brasileiros leem, em média, quatro livros por ano, em desacordo com 4,7 em pesquisa da mesma natureza realizada em 2007

(RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, DE 2012). Segundo Cosson (2014, p.12), “Computados os livros por inteiro, o número de livros cai para 2,1” Ainda conforme Cossan (2014), o desinteresse pelo livro chega a 78% das pessoas que afirmam que estão lendo menos do que no passado. E quando leem, fazem-no para se atualizarem, para ficarem informados e não por prazer. Percebemos que o ato de ler não se configura como uma prática de lazer para uma grande parte dos brasileiros. Ao contrário, a leitura perde para a televisão, campeã da preferência nacional, com 85% da população, seguida pela escuta da música ou rádio, com 52%. Ler por prazer ou por diversão é privilégio apenas de 28% da população, sendo que, deste número, um pouco mais da metade afirma ler frequentemente.

O Projeto “Baú” procura trabalhar a leitura de uma forma que seus leitores, além de praticar a leitura como fonte de informações e de conhecimentos, em primeiro lugar está a leitura por prazer. Como observamos nos relatos registrados no Diário de campo, alunos antes tímidos, não tinham contatos com livros e apresentavam dificuldades de expressão, hoje escrevem poesias e textos, elaboram roteiros para apresentações teatrais, atuam em peças de teatro, dialogam com um público variado, desde pessoas simples às autoridades. “No Baú se guarda aquilo que é precioso, aquilo que é importante para nossa vida” (CARNEIRO, 2008, p. 13). No dia 27 de outubro de 2015, décima primeira observação na comunidade do projeto “Baú” de Leitura de Morro do Chapéu na Bahia, registrei no meu diário de campo a fala do professor R “Esses alunos não gostavam de ler quando chegaram aqui, melhor dizendo não gostavam nem de falar. Hoje, eles são que pedem para ler e depois escrever o que entenderam da história contada. “É muito gratificante para nós professores/monitores perceber a desenvoltura desses alunos e o prazer pela prática da leitura. Trabalho em outras escolas, mas só vejo esse encantamento aqui no “Baú” de Leitura” (PROFESSOR R.).

Desse modo, a partir das situações descritas no diário de campo, nos documentos analisados nas entrevistas com professores/monitores, alunos e coordenadores, compreendemos que a prática pedagógica do “Baú” de Leitura é uma prática pedagógica diferente daquelas que já estamos acostumados a conviver no dia a dia das escolas regulares. Na nossa compreensão a prática pedagógica do “Baú” se configura como uma prática pedagógica inovadora, considerando sua prática pedagógica com características das quais Toffler considera como inovadoras. “As escolas de amanhã deverão, portanto, ensinar não apenas dados, mas modos de manipulá-los. Os estudantes devem aprender como se livrar de velhas ideias, e como quando substituí-las. Devem, em suma, aprender a aprender”. (TOFFLER,1994, p. 332).

Concordando com o autor pois, ao instruir os estudantes sobre como aprender, desaprender e reaprender, uma dimensão nova e poderosa pode ser acrescentada à educação.

Assim, a contextualização na concepção do “Baú de Leitura”, explicita uma articulação de conteúdos organizados de uma forma que possa favorecer a aprendizagem da melhor forma possível. Na análise do Projeto, a partir da compreensão e da interpretação é necessário explorar o texto em sintonia com outras competências, isto é, trazê-lo para o mundo das crianças, estabelecendo um diálogo entre elas e o autor, possibilitando também uma inter-relação entre leitor e texto, tendo em vista se desvelar informações. Com relação ao assunto, a professora J afirma que:

A prática pedagógica do projeto Baú vem inovando com as crianças através da contextualização, porque através do método da contextualização, essas crianças podem perceber o mundo a sua volta e está inserindo essas leituras na sua vida diária, no seu cotidiano, trazendo para elas a vivência, tanto delas quanto da comunidade em que elas vivem, fazendo com que elas façam um paralelo entre a realidade dela no dia a dia e aquilo que elas veem nos livros (PROFESSORA J).

Nesta concepção de que o aluno traz a leitura dos livros para a leitura de vida, observamos que, através do que ele lê, apropria-se da realidade vivida. Isso fica claro quando eles leem determinadas histórias e imediatamente fazem a contrastação entre o contexto lido e a realidade deles. Essa contextualização não acontece apenas na contação de histórias, vai muito mais além, pois esta ocorre através do teatro, da dança, de apresentações em circo, dentre outros. Essa contrastação entre o que eles leem e a realidade deles foi observada e registrada várias vezes no diário de campo.

É importante ressaltar que na prática pedagógica do “Baú” existem três “motes”, ou seja, temas trabalhados. São eles: Identidade, Cidadania e Meio Ambiente. Pudemos observar que quando os professores trabalham a temática identidade, eles trabalham desde a origem do nome do aluno à comunidade onde vive. Os professores começam com histórias que induzem os alunos a se conhecerem, ou seja, por que ele tem aquele nome? Por que a família colocou aquele nome? Começa também a revelar características da sua etnia. Daí eles passam a se conhecer, entender a sua história de vida e de sua família. “A partir da identidade, a gente começa a trabalhar outra prática pedagógica, que é a contextualizada” (PROFESSORA J). Comprendemos então que, diferente da concepção de leitura mecânica, de apenas decodificar, o texto, o Projeto “Baú de Leitura” apresenta uma forma diferenciada do contexto habitual que se tem nas escolas regulares. A respeito disso, podemos observar essa afirmação com as seguintes falas:

É o Baú de Leitura, que nem ele falou, ajuda muita gente. Por que assim ajuda muito na leitura. Depois que o projeto foi inaugurado, é traz ajuda às crianças a se desenvolverem na leitura. Eu mesma tinha muita dificuldade em ler, depois que o Baú de leitura chegou, eu tou muito desenvolvida na leitura, ajudo muito na escola (ALUNA R).

O ensino do Baú de Leitura é especificamente para valorizar a leitura, o professor escolhe alguns livros para trabalhar em cima dos motes que são Identidade, Meio Ambiente e Cidadania. E aí trabalha esses motes que são três. E aí trabalhamos a leitura, dessa leitura trabalhamos a interpretação do texto que foi trabalhado. Daí trabalhamos depois, é, todo contexto na dimensão artística. Aí tem as apresentações, as dramatizações [...] (PROFESSORA M).

Quando se atribui que o aluno traz as leituras das histórias trabalhadas no Projeto “Baú de Leitura”, no contexto do PETI, para a leitura de vida, percebemos essa manifestação através de vários depoimentos de professores e alunos, ao afirmarem que, quando estão discutindo as histórias com os alunos, muitos se manifestam, dizendo que os personagens daquela história são eles, é a família. Nesta concepção, a realidade do aluno está sendo criticamente compreendida. Muitos se descobrem, dizendo que sofrem violência dos mais variados tipos, desde estupros a espancamentos, por parte dos familiares. Através das práticas leitoras do “Baú”, os professores podem descobrir muitos problemas que o aluno esteja vivenciando na família. Por que eles fazem esse desabafo? Segundo a professora J, eles o fazem, porque acreditam que, naquele momento, eles “podem tudo”, podem falar abertamente com a sua professora. É importante mencionar que a prática pedagógica do “Baú”, além de configurar-se como atividades criativas e inovadoras conduzem os alunos à compreensão da vida. Conforme depoimento do professor P.

O Baú traz por exemplo, àquela criança que é inibida, que fica tentando se esconder. O Baú traz a ela a oportunidade dela se expressar junto as outras crianças, desinibir um pouco, ela vem pra frente, fala sobre a historinha dela, conta do jeito dela a historinha, então, tira ela do anonimato pra realidade (PROFESSOR P).

Contextualizar a leitura, segundo o Projeto, só é possível através da contextualização da educação. Na leitura também é assim, é preciso situar informações para lhes dar sentido. Nesse contexto, Morin (2003, p.36) afirma que:

O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar informações e os dados em seu contexto, para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se anuncia (MORIN, 2003, p. 36).

Entendemos que os livros de histórias, romances e outros gêneros utilizados nas escolas, nem sempre são discutidos nas salas de aula como leituras interessantes. São utilizados como tarefa, como obrigação. Isso pode fazer com que o aluno não tenha interesse pela prática de ler. Contrastivamente, o Projeto “Baú” adota outra postura, ou seja, o aluno não lê por obrigação, mas por desejo mesmo, por prazer. “A gente trata a leitura como um

prazer, tanto é que temos o Dia do “Baú. É tratado como um dia de festa. É como um dia de uma coisa diferente, como uma coisa legal, não tratamos a leitura como uma tarefa a ser cumprida, a ser feita, fazemos porque gostamos” (PROFESSOR P).

Segundo Bamberger (1988):

Quando uma pessoa sabe ler bem, não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo da tecnologia, na natureza, no espaço cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros (BAMBERGER, 1988, p. 29).

Ainda segundo Bamberger (1988), a pesquisa sobre a prática da leitura, projetou um novo olhar sobre o seu significado, não somente em relação às necessidades da sociedade mas também às do indivíduo. O direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir. A leitura é uma forma exemplar de aprendizagem, reforça a capacidade de aprender como um todo. A exemplo disso, podemos mencionar no Projeto “Baú” que, apesar de não serem trabalhadas normas gramaticais, os alunos dominam muito bem a oralidade e a escrita. Isso é perceptível nas apresentações de reconto de histórias orais, como também nas produções textuais.

Evidentemente que na prática pedagógica do “Baú” há quebra de paradigma, isto é, o rompimento com práticas pedagógicas arraigadas ao longo dos tempos. Ademais, “ninguém ignora que as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento” (FINO; JESUS, s/d, p.8). Referindo-se ainda a paradigmas, Kuhn afirma que:

Os novos paradigmas nascem dos antigos, incorporam comumente grande parte do vocabulário e dos aparatos, tanto conceituais como de manipulação, que o paradigma tradicional já empregara. Mas raramente utilizam esses elementos emprestados de uma maneira tradicional. Dentro do novo paradigma, termos, conceitos e experiências antigas estabelecem novas relações entre si (KUHN, 2013, p. 247).

Concordando com o autor, o paradigma caracteriza-se pela aceitação de uma nova teoria como “verdade” científica e procura se impor sobre a teoria anterior.

Ainda na concepção de Kuhn (2013), a maioria das pessoas não tem problema com a ideia segundo a qual as visões de mundo de uma comunidade ou de um indivíduo podem mudar com o tempo. Nesse contexto Kuhn afirma que “por certo, se houver um deslocamento de paradigma, uma revolução de ideias, conhecimentos e projetos de pesquisa, a nossa visão da espécie de mundo em que vivemos mudará” (2013, p. 34-35).

De fato, a mudança é necessária, principalmente diante de um mundo em constante transformações. Assim, Toffler diz que “precisamos, no entanto, de um tipo de medida que torne possível comparar processos grandemente diversos, e essa medida é o tempo. Sem o tempo, a mudança não tem significado. E, sem a mudança, o tempo pararia” (1994, p. 31).

Na nossa concepção, as oficinas de arte circense, teatro, comunicação, música, expressão corporal, contação de história, cordel e reciclagem tornam as práticas pedagógicas do “Baú”, práticas diferenciadas, ou seja, uma prática pedagógica que rompe com os paradigmas considerados “tradicionais”. Através dos registros das observações no Diário de Campo e nos demais instrumentos utilizados para coleta de dados nos fizemos compreender que estas práticas pedagógicas motivam os alunos como também tornam os ambientes possibilitar de aprendizagens significativas. Vejamos o seguinte depoimento “Só agora entendo porque as crianças falam tanto no Baú de leitura e porque gostariam muito que tivesse na escola. O Baú é uma delícia” (Depoimento de uma professora no Seminário de entrega do Baú, Uauá-Ba).

Talvez por conta dessa prática pedagógica de leitura, os alunos estejam sempre motivados e interessados. Tanto é que, segundo o professor R, quando a criança está inquieta, ele passa uma história para ler, então, ela consegue acalmar-se, concentrar-se. Segundo o professor, isso chama a atenção da criança, proporcionando um momento de prazer.

É pertinente ressaltar que, muito embora as escolas estejam abertas às práticas pedagógicas inovadoras no campo da leitura, pesquisas no Brasil têm revelado que o nível de proficiência leitora dos alunos é ainda insatisfatório no primeiro e segundo graus. Não é fácil formar leitores, considerando vários fatores como uma cultura constituída por uma diversidade de práticas sociais, que fazem parte do dia a dia de uma sociedade industrial e tecnológica, em que o aluno tem acesso a vários acervos, seja na internet ou não. Portanto, é uma missão árdua do professor, hoje, formar alunos leitores. Por outro lado, entendemos que o caminho para garantir uma formação de qualidade é através da leitura contextualizada e criticamente elaborada. Diante do que observamos e registramos no diário de campo sobre as práticas leitoras do “Baú”, o aluno não lê por coerção ou por que vai ter uma nota, e sim lê por prazer. A respeito disso, atentemos ao que o ex- aluno E afirma: “as atividades do “Baú” são prazerosas. Despertam nas pessoas a lição da vida. Antes eu fazia parte de um mundo, hoje eu faço parte de outro. Tudo graças aos ensinamentos que tive aqui”(Depoimento de um ex-aluno).

Talvez, esta prática prazerosa, decorra da prática pedagógica utilizada pelos monitores, contextualizando os três “motes”: Identidade, Meio Ambiente e Cidadania, e através dos recursos que os próprios alunos criam. Segundo Kleiman (1998), para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura, pois a leitura se baseia no desejo e no prazer. Nessa análise, Bellenger afirma:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Essa resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, despertar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio é figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco e o desejo desaparece sob o prazer (BELLENGER, 1978, p. 17).

Para Bamberger (1988, p. 10), “A leitura é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade”.

No “Baú de Leitura”, a prática leitora configura-se pela diferenciação, tendo em vista que o perfil leitor dos alunos demonstra esta afirmação. Sobre esta concepção o aluno I faz a seguinte afirmação “uma das diferenças que eu vejo também é, você abre a cabeça da criança para o mundo”. Na contação de história, A Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, o aluno é motivado a compreender o que há de errado na história. Isso observamos quando eles leram essa história no dia 6 de outubro de 2015, conforme registrado no diário de campo. Eles leem, falam o que leem e pensam sobre o que leem, fazendo uma contextualização do que pensam sobre a história com a sua vida. Isso é importante, porque desenvolve no aluno o senso crítico, faz com que ele veja o mundo de uma forma diferente. Através dos contos de fadas, os monitores induzem os alunos a refletirem sobre várias situações. “Isso é muito bom para diferenciar que nem ele falou das outras escolas é muito diferente, porque assim que nem ele falou, as escolas têm que contar notas pra tudo e na maioria das vezes, os alunos não querem fazer” (ALUNA R).

Observamos que o aluno do Projeto “Baú de Leitura” apresenta melhor desempenho em todas as disciplinas, se contrastados aos que não participam do Projeto. A diferença é perceptível a todos, o grau de dificuldade deles é menor em relação a outros que não participam do Projeto. São desinibidos, têm desenvoltura para ler, escrever, pintar, desenhar, representar, entre outras atividades. Assim, em registro no diário de campo no dia 4 de novembro de 2015, a ex-aluna M afirma que: “graças ao “Baú” cheguei onde estou,

trabalhando, cursando faculdade, tudo através da conscientização das histórias do projeto “Baú” de leitura” (Depoimento de uma ex- aluna).

Uma educadora do projeto faz a seguinte afirmação: “É aquele famoso ditado, lê com prazer, aprende sem querer. E com os meninos citados aqui, inclui tudo isso. Você pensa a leitura e a dança o que tem a ver? Muito a ver” (PROFESSORA M). Segundo a professora M, para trabalhar determinada história, eles fazem uma preparação, seja na dança, produzindo paródias, fazendo coreografias e outros. Os alunos que não leem fazem a sua leitura diferenciada, isto é, leem imagens, conseguem identificar nas imagens nomes de pessoas, coisas, dentre outros. “Depois do Baú de Leitura, gosto muito de ler e aprendi a escrever poesia”. Depoimento de uma criança de Pindobaçu-Bahia (MANUAL - BAÚ DE LEITURA: LENDO HISTÓRIA, CONSTRUINDO CIDADANIA, 2006, P. 167).



Livro produzido pelos alunos para contação de histórias. Fonte: Sônia Azevedo

O “Baú de Leitura” possui uma prática de incentivo à leitura prazerosa. O objetivo da prática pedagógica do “Baú” é proporcionar momentos de alegria, de reflexão a muitas crianças e adolescentes. Martins (2004) afirma que:

A leitura vai, portanto, além do texto (seja ela qual for) e começa antes do contato com ele. O leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura. Isso porque o dar sentido a um texto implica sempre levar em conta a situação deste texto e de seu leitor (MARTINS, 2004, p. 32).

Segundo o professor P, “Os livros do “Baú de Leitura”, que não é só a prática pedagógica, é toda uma sequência de livros escolhidos dentro dos “motes” de Identidade, Meio Ambiente e Cidadania, são livros escolhidos com temáticas específicas para desenvolver no leitor outras competências”. Nesta análise, compreendemos que a leitura no contexto do “Baú” não se limita apenas ao ato de ler. Como observamos, no “mote” Identidade, o foco central é trabalhar a identidade pessoal, local e cultural do aluno. Através desse “mote”, o professor e os alunos vão descobrindo valores antes adormecidos ou, talvez, nunca construídos. Notamos que as pessoas envolvidas no Projeto “Baú de Leitura” são incentivadas a valorizar-se enquanto sujeitos da sua própria história, orgulhando-se de sua origem, de sua cultura e do seu contexto social. Esse entusiasmo de valorização da cultura e da identidade local fazia partes de todos os membros da comunidade do “Baú”, principalmente quando estavam fazendo exposições em praças públicas, escolas, ruas etc, conforme relatos no diário de campo.

Segundo Silva (1981), A leitura é um instrumento de acesso à cultura e de aquisição de experiências.

Nos primeiros trabalhos de incentivo à leitura, nos anos 70, acreditava-se que o simples fato de defender o hábito de ler já era suficiente para aprimorar os níveis de informação e conhecimento, bem como para melhorar as condições dos leitores no trato com os textos. Marcante nesse período foi a obra de Richard Bamberger, traduzida para o português com o título Como incentivar o hábito de leitura. A noção de hábito trazia, contudo, um desconfortável sentido tácito, o da rotina, da mecanização, da repetição sem consciência. Passou-se, então, a defender a necessidade e continuidade da leitura. Ler não por hábito, mas para suprir uma necessidade interior e pessoal de satisfação e de prazer. Evidentemente, a essa concepção unia-se a ideia de continuidade, de permanência da leitura ao longo do tempo (COSTA, 2006, p. 130).

É importante compreender, de forma crítica, as condições de produção da leitura para se poder promovê-la. As crianças e adolescentes não leem porque não gostam, mas porque as condições que subjazem à relação leitor-textos são esquisitas e, muitas vezes, paralisantes. Na nossa compreensão, é incoerente essa ideia de que o bom leitor já nasce feito; o bom leitor é consequência da atmosfera predominante no seu contexto social, especialmente, daquela presente no ambiente de aprendizagem.

As causas fundamentais da crise da leitura não estão vinculadas à presença e influência da televisão na sociedade brasileira, como parece explicar o senso comum. Essa crise advém, fundamentalmente (1º) da participação desigual das classes sociais no que tange ao acesso e à fruição dos conhecimentos veiculados pela escrita e (2º) das formas arbitrárias e feitichizadas de se conceber e de produzir a leitura (SILVA, 2001, p. 43-44).

No âmbito do Projeto “Baú”, o leitor precisa se encontrar com o texto escrito, pôr em sintonia elementos psicológicos, emocionais e culturais da sua vida, dando sentido ao texto, contrastando com outros contextos. Compreendemos que essa é uma prática pouco utilizada nos espaços escolares.

O prazer e o entusiasmo pela leitura são estimulados quando os alunos participam de discussões sobre livros, círculos de leitura ou círculos de literatura. Esses grupos de leitores podem organizar-se em torno de interesses e propósitos comuns. A participação em grupos de discussão supõe compromisso cognitivo e afetivo do grupo de participantes. As discussões geralmente se centram num texto literário que pode ser um conto, uma fábula, um romance curto ou um ensaio. Elas não apenas facilitam a expressão oral dos alunos, como também desenvolvem seus níveis superiores de pensamento na medida em que os significados são construídos interativamente (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 185).

Para os autores, esses níveis são melhores alcançados quando o professor ou outra pessoa com maior domínio sobre o tema proporciona aos alunos um apoio que lhes possibilite um desempenho superior ao que teriam sem essa mediação.

Entendemos que alguns profissionais da educação talvez, ainda não se deram conta de que a matemática, a ortografia, a redação, as ciências naturais e sociais e as demais áreas de estudo, por exemplo, necessitam do uso de livros, porque tudo isso está relacionado à habilidade da leitura. A exemplo, podemos citar que muitos problemas em matemática são apresentados em forma impressa e devem ser lidos para serem resolvidos. Para Costa (2006, p. 99), a leitura “[...] tem sido uma das deficiências da sociedade brasileira, em especial na atualidade, conforme atestam as estatísticas sobre a relação de livros lidos no decorrer de um ano e o número de habitantes do país, acrescidas de testes nacionais e internacionais”. Nessa testagem, o Brasil está muito mal posicionado.

Segundo Almeida (2010), a Revista Nova Escola, de agosto de 2006, trouxe uma reportagem sobre diferentes estratégias de leitura. O artigo intitulado “Leitura, as melhores estratégias para: ler por prazer; ler para estudar e ler para se informar” defende um ponto de vista bastante polêmico ainda no Brasil. O artigo discute que há estudiosos mais ortodoxos que consideram a leitura como um esforço, difícil de ser realizado, trabalhoso, e que o prazer é secundário quando o texto precisa ser dissecado pelo leitor. Por outro lado, há teóricos que só defendem a leitura por prazer. Para eles, qualquer tentativa de estruturar ou de cobrar a leitura é condenável. E ainda existe um terceiro grupo que, por acreditar que o discernimento está sempre na coluna do meio, opta por características ora de um grupo, ora de outro. Nessa análise, entendemos que, agindo assim, estamos contribuindo para que nosso aluno seja vítima de nossa limitação.

Compreendemos que a leitura pode dimensionar o lugar do homem na construção de uma sociedade mais justa, mais equilibrada. A leitura, ao demandar do leitor uma interação permanente, provoca o desenvolvimento do pensamento, crítico, permite a construção do próprio juízo e da própria opinião, convoca o aparecimento do desejo através da mobilização das emoções, por meio da sensibilização da inteligência. Nesse contexto, no dia 2 de junho de 2014 conforme registro em diário de campo, a professora J afirma em entrevista - grupo focal, que, “através do novo, ou seja, da leitura contextualizada, a vivência de mundo que o professor leva para o aluno fala muito sobre a realidade dele”. Na afirmação da professora J, isso acontece mediante dramatizações, peças teatrais, produções de paródias, recriações de textos e outras atividades. “A contextualização com a vida real, o nosso diferencial é dar liberdade de expressão ao aluno, a valorização do que ele constrói e possibilita o aluno a ver o mundo de forma diferente” (PROFESSORA J). Na concepção dessa professora, a leitura de livros é um meio efetivo para aumentar a habilidade das crianças para entender histórias.

[...] quando as crianças têm experiências repetidas com contos lidos ou contados para elas e compartilham experiências, ideias e opiniões relacionadas com as histórias, elas comprometem-se em uma tarefa altamente exigente do ponto de vista intelectual, e suas respostas interpretativas chegam a ser mais variadas e complexas (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 179).

As crianças usam a narrativa e se baseiam nela para desenvolver seu pensamento. Evidentemente que a linguagem que as crianças ouvem e leem forma a linguagem que usam para pensar, falar e escrever.

A leitura remete ao texto e à sua rede de significações. O texto remete a ideias, valores, crenças, ideologias sentimentos dentre outros. A prática de ler nos conduz a vários caminhos, como, por exemplo: conseguir informações, seguir instruções, ressignificar conteúdos, navegar na internet, produzir textos, desenvolver o gosto e o prazer pelo ato de ler, entreter-se e muitas outras razões. Assim, Gramsci apud França (2011):

“Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. (Gramsci, 1978b, p. 118, Grifos do autor), a educação deve apresentar-se com caráter de humanização entendida como os processos em que o homem é capaz de estabelecer intercâmbio com os demais indivíduos e também com a natureza. Esse processo pode acontecer à partir da escola que humaniza.

Nessa linha de pensamento em que a escola é por ele considerada como a agência da sociedade mais importante na formação de intelectuais e que cabe a esses constituir novos paradigmas culturais e sociais com vista a uma sociedade igualitária e justa é que a escola pode estabelecer parâmetros éticos sociais e estatal (FRANÇA, 2011, p. 152).

Concordando com o autor pois a escola deve proporcionar uma cultura humanista e formativa equilibrando a capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente. Nessa análise, Papert (2008, p.13) afirma: “Não faz muito tempo – e até mesmo hoje, em diversas partes do mundo -, os jovens aprendiam habilidades que poderiam utilizar no trabalho pelo resto de suas vidas. Hoje, nos países industrializados, a maioria das pessoas tem empregos que não existiam na época em que muitos nasceram”. Dessa forma a habilidade mais determinante do padrão de vida de uma pessoa é a capacidade de aprender novas habilidades, assimilar novos conceitos, avaliar novas situações, lidar com o inesperado.

Com referência ao “Baú”, através de sua prática pedagógica, inovadora, prazerosa e contextualizada, o aluno é “preparado” para enfrentar as adversidades que a modernidade impõe.

Fazendo algumas considerações finais sobre a contextualização da leitura na compreensão do Projeto, Carneiro (2008) afirma que:

O registro dessa experiência do Projeto Baú de Leitura é uma leitura mais na perspectiva sócio-interacionista, de educação popular, que pode ser inserido em qualquer realidade e que leva em consideração os elementos culturais, sociais, econômicos, políticos, psicológicos, de gênero, etnia, geração, de forma transversal que respeita e valoriza a identidade e diversidade das pessoas, especialmente das crianças e adolescentes (CARNEIRO, 2008, p.25).

Para a autora (2008), a grande sabedoria popular está em aprender com os erros e dar um salto decisivo na mudança da história. A respeito de aprender com os erros, o aluno I em entrevista – grupo focal no dia 5 de novembro de 2015, conforme registro em diário de campo destaca:

Temos que ver nossos erros e melhorar e não praticar de novo. Então, lá ele consegue ver a beleza do teatro, qual a beleza de estar ali, então essa filosofia que a gente leva pro grupo, aprendemos de algum lugar e o lugar foi o Baú de Leitura, eu tive essa visão no Baú de Leitura e eu levo pra quem nunca participou, eu levo isso pra eles. Então, o Baú de Leitura e o teatro é formar cidadão tanto em cena quanto fora de cena (ALUNO I).

É interessante essa reflexão do aluno I, ao retratar o erro como um caminho para acertar. Uma reflexão crítica, a respeito de tudo que eles leem, veem e ouvem no contexto das práticas leitoras do Projeto. Expressar sobre a concepção de leitura implica refletir sobre a função política e social dessa prática, como se constituiu ao longo do tempo, o conceito que instituições assumem como responsabilidade habilitar os sujeitos para praticar a leitura, quais as formas de apropriação e que significado isso traz na vida de cada sujeito. Para Yunes (2002):

São muitas as novas variáveis que entram em consideração para reconceituar a leitura e suas implicações; elas enlaçam muitas questões teórico-epistemológicas da interpretação e abordam a produção de sentido, em práticas culturais, políticas e éticas nitidamente imbricadas no tecido da vida social (YUNES, 2002, p. 23).

É pertinente ressaltar que, no Projeto, o leitor participa de forma criativa do processo de significação da leitura. Esse processo de produção de sentidos, é portanto, uma recriação. A respeito disso, podemos observar, nas práticas de contação de história do Projeto, momentos em que os alunos fazem a recontação de forma crítica, ativa, fazendo uma descrição da história de vida naquilo que ele leu.

6.2 A LEITURA COMO EXPRESSÃO ARTÍSTICA

O contexto pode ser um espaço sociocultural apreendido através da interação de actores reciprocamente envolvidos numa situação específica e durante um determinado período de tempo, onde o enfoque é o significado socialmente construído e partilhado com todos os intervenientes, nomeadamente as crianças, os educadores e os investigadores. Podemos diferenciar o contexto local, onde acontece a investigação como por exemplo a sala de jardim – de – infância, e o contexto alargado que integra o anterior, uma determinada cultura e a interpretação dos registos emergentes nos diferentes contextos – artefactos, documentos entre outros – realizada pelos investigadores ao longo de todo processo de estudo (GRAUE & WALSH, apud MENDES et al, 2011, p. 331- 332).

Para Mendonça e Sousa (2011), na pesquisa etnográfica a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigado o instrumento principal. Dessa forma, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Ainda segundo as autoras, os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto.

Concordando com autoras pois, em se tratando dessa investigação analisamos e simultaneamente interpretamos os dados obtidos através das observações e notas de campo (produções de alunos, análise de documentos e entrevistas. Dessa forma, a nossa preocupação foi justamente com o contexto, pelo processo como os fenômenos acontecem. A baixo uma apresentação do circo Tatu Peba com “artistas” do projeto “Baú” de Leitura numa demonstração das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do projeto.



Apresentação Cultural do Circo Tatu Peba.Fotografia - de Daniel Silva

Para Paiva (2003), a análise de linguagens artísticas, incluindo aí a Literatura Infantil, impõe algumas particularidades referentes a juízos de valor e a diferentes sensibilidades, que põem em questão uma noção ortodoxa de ciência e de seus tradicionais mecanismos de análise. Isso destaca a importância de uma fundamentação teórica abrangente e de uma abordagem flexibilizada, que não seja anunciada como verdade sobre um fenômeno analisado, mas sim, como uma interpretação, que parte de um determinado ponto de vista.

O ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalistas e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimentos dos papéis do professor e do aluno, ficam claras as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas e estratégias (PCN, 2001, p. 25).

Importante salientar que as culturas se transformam. Transformam-se em ritmos diferentes umas em relação a outras, conforme o contato mais ou menos frequente entre elas e de acordo com inovações vão sendo produzidas no devir cultural. Segundo Bessa, “Cultura é um conceito para significar as práticas que constituem o jeito de viver e de pensar das pessoas e de grupos sociais. [...] A cultura muda, portanto, quando as práticas sociais mudam” (BESSA, 2012, p. 27). Quando se fala de cultura e arte no âmbito do “Baú”, percebemos que é constante a preocupação, trabalhar com a cultura local, ou melhor dizendo na linguagem do

Projeto, trabalhar a cultura local, descoberta, valorização de pessoas que expressam essa cultura, de poetas locais e contadores de histórias. Segundo Alves (2003), essa conscientização adquire uma noção pluridimensional em que as identidades construídas por diferentes sujeitos, em diferentes momentos de suas histórias, se agrupam e se justapõem formando um mosaico, que se organiza constituindo um todo. Compreendemos que a leitura no contexto do Baú traz um sentido novo, realçado pela beleza, pela arte.

A arte e conseqüentemente o teatro, fazem parte da linguagem e da cultura próprias de um povo e são peças essenciais para a compreensão de sua história. O fazer teatral desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração (GRANERO, 2011, p.12).

Observamos que a arte, como tem sido trabalhada no Projeto “Baú,” tem contribuído positivamente para o desenvolvimento cultural de crianças e adolescentes. No percurso da história, o teatro em muito, foi responsável pelo registro da trajetória do ser humano: seus questionamentos, suas reivindicações sociais e políticas. Através do teatro, o aluno do Projeto “Baú” passa a ter contato consigo mesmo, o faz experimentar os seus limites, surpreendendo-se ao se descobrir talentoso. A postura leitora deles justifica-se pelas práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas no Projeto “Baú” no contexto do PETI. É importante mencionar que no percurso das observações em campo vários momentos culturais foram registrados no diário de campo.

Em se tratando de arte, Toffler ressalta que:

A arte, como os gestos, é uma forma de expressão não-verbal e um canal primário para transmissão de imagens. Aqui, as evidências da efemeralização são no mínimo, ainda mais pronunciadas. Se encararmos cada escola artística como se fosse uma linguagem baseada em palavras, estaríamos testemunhando a sucessiva substituição não de palavras, mas de línguas inteiras de uma só vez. No passado, raramente se via uma mudança fundamental no estilo artístico dentro do decorrer de uma vida humana. um estilo ou escola, durava, como regra, gerações. Hoje o ritmo de rodízio na arte é de ofuscar a visão – o espectador raramente tem tempo de “ver” uma escola se desenvolver, de aprender a sua linguagem, por assim dizer, antes que ela desapareça (TOFFLER, 1994, p. 147).

Para o autor, irrompendo em cena no último quartel do século XIX, o Impressionismo foi apenas a primeira de uma sequência de mudanças radicais. Ele surgiu num momento em que a industrialização começava seu avanço climático, trazendo consigo uma notável aceleração no *timing* da vida diária. Para Toffler, é, acima de tudo, a velocidade curiosa do desenvolvimento e o modo com que o ritmo está sendo forçado, que parece patológico, particularmente quando comparado com o ritmo do progresso em períodos anteriores na história da arte e da cultura. “O rápido desenvolvimento da tecnologia não somente acelera a

mudança das coisas em voga, mas também a ênfase cambiante nos critérios e nos gostos estéticos” (HAUSER apud TOFFLER, 1994, p. 147).

Referindo-se a arte no contexto do Projeto “Baú”, o teatro, além de ser algo que alegra, entretém, estimula as atividades de respeito aos colegas, aos atores, aos professores, funcionários da escola, às normas da escola como também familiares, amigos e comunidade em geral. Esta é uma característica observada no comportamento dos alunos que fazem parte do “Baú”.



Apresentação do Circo Tatu Peba - Projeto “Baú” de Morro do Chapéu-Bahia.

Fotografia de Daniel Silva

Vemos acima uma apresentação do Circo Tatu Peba, com os artistas do Projeto “Baú de Leitura”. É importante ressaltar que esta demonstração faz parte de uma campanha de conscientização sobre a preservação do Meio Ambiente articulada pelos próprios alunos. Esta é mais uma de tantas outras atividades culturais e artísticas produzidas pelos alunos, decorrentes das leituras discutidas no contexto do “Baú”.

Através das práticas de produção, apreciação artística e de reflexões sobre elas nas aulas de leitura, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se de saberes culturais e contextualizados. “O aluno deve ser capacitado a realizar e analisar manifestações artísticas, compreendendo-as em sua diversidade histórico-cultural” (PCN, 1999, p. 175).

A leitura se constitui em um caminho de acesso à aprendizagem, não somente as disciplinas que compõem o currículo escolar, mas também os conhecimentos produzidos fora do espaço escolar. Nessa análise, atentemos para os PCN:

Ao pressupormos o ser humano como agente social e produtor de cultura, evocamos a emergência de suas histórias, delineadas no movimento do tempo em interação com o movimento no espaço. Esse movimento, por sua vez, é mediado por diferentes linguagens, cujas expressões denotam traços de conhecimentos, valores e tradições de um povo, de uma etnia ou de um determinado grupo social. Neste contexto, as imagens construídas pelos gestos, pelos sons, pela fala, pela plasticidade e pelo silêncio implicam conteúdos relevantes para a construção da identidade, pois é nesse universo plural de significados e sentidos que as pessoas se reconhecem na sua singularidade (PCN,1998, p. 156).

No contexto do Projeto “Baú”, trabalham-se a compreensão e o conhecimento da língua como fator de identidade na interação sociopolítica e cultural. Análise e valorização de visões de mundo, relações com a natureza, em diferentes culturas também são trabalhados.

Possibilitar informações para que crianças e adolescentes possam perceber que existem várias formas de interpretar a origem do universo, da vida, diferentes sistemas de construção do saber que coexistem e podem ser, muitas vezes, complementares, auxiliará o desenvolvimento de atitudes de diálogo e respeito em relação a culturas distintas daquelas de origem. Essa é uma maneira de trabalhar a mútua influência e os diferentes níveis de integração que permeiam o entrelaçamento das diferentes formas de organização social e de expressões culturais.

Abaixo, vemos uma apresentação cultural, um momento em que os alunos do Projeto encenam uma peça ecológica em favor da não devastação da natureza. Nessa análise, compreendemos que as práticas pedagógicas do “Baú” estão muito além de práticas mecanicistas de leitura, fazendo a diferença, ou seja, sempre inovando de dentro para fora, realizando demonstrações inusitadas no contexto da prática pedagógica de leitura.



Apresentação Cultural – Peça Ecológica. Fotografia de Daniel Silva

O Projeto “Baú de Leitura”, além de abarcar todas as disciplinas, vai muito mais além. O projeto envolve as diferentes linguagens, as diversidades culturais de seus leitores possibilitando a eles as mais diversas expressões.

A interdisciplinaridade e a contextualização são recursos importantes para ampliar as diversas possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham a se agrupar. Nos dias 28 e 29 de outubro de 2015 foram registradas em diário de campo práticas pedagógicas em que a contextualização e a interdisciplinaridade foram bastante trabalhadas pelos professores/monitores e pelos alunos.

Na concepção do Projeto “Baú”, a partir das leituras dos livros, os educadores, crianças e adolescentes conseguem perceber que a dimensão social vai muito mais além dos espaços em que estão, isto é, nos recintos fechados, e que as temáticas discutidas nos livros são do interesse de todos. Reside aí, portanto, a necessidade de fazer a comunidade conhecer, participar e contribuir com as propostas do Projeto. Então, para fazer este trabalho de conscientização e mobilização, professores, adolescentes e crianças saem às ruas, comunidades e outros locais para levarem as discussões, apresentações artísticas onde o povo estiver. Isso acontece de vários modos, seja em forma de desfile, apresentações teatrais, apresentações circenses, levando mensagens que vão desde a conscientização do Meio Ambiente ao trabalho cultural. A respeito dessa prática pedagógica constam vários registros no diário de campo da pesquisadora como por exemplo a atividade do dia 9 de novembro de 2015

Não podemos deixar de mencionar como a prática leitora dos alunos do “Baú” leva, por exemplo, mensagens de alegria, através da arte teatral a pacientes que se encontram nos leitos dos hospitais, “[...] e que beleza de trabalho é ir até os hospitais, botando em prática a dimensão artística com lindas histórias para quem precisa” (REIS, 2006, p. 120). Vejamos o depoimento de uma educadora-leitora do “Baú”:

Às vezes, me pergunto como definir esse projeto e confesso que ainda não tenho uma resposta.

Sabe, quando fui acordar diante da dimensão que o “Baú” não consegue esquecer o primeiro amor. De início senti medo de não corresponder às exigências que uma boa contadora de história deve ter, porém descobri que o mais importante era gostar de ler, aprender, ensinar, viajar no mundo da leitura, das aventuras e emoções, e, principalmente, deixar-se formar criticamente diante das realidades do nosso dia a dia.

Hoje, se que o PLB me fez e me faz crescer, despertou em mim a melhor desenvoltura diante das pessoas; me ensinou a ter mais sensibilidade e, principalmente, acordar para uma nova realidade de ser mulher capaz. Capaz de aceitar essa mulher que sou e do jeito que sou.

Ah! Hoje estou sendo voluntária, pelo fato de que não esqueci meu primeiro amor com o Baú...(Depoimento da educadora-leitora de Pedrinhas – SE, Andreia Nascimento Machado. Manual do Projeto Baú de Leitura).

Assim, diferente, da prática da leitura que se encontra legitimada em algumas salas de aula como uma forma mecânica e descontextualizada, revela que ela se restringe à mera decodificação de signos gráficos, ato mecânico que não possibilita a atribuição de sentido e por isso não incentiva o gosto pela leitura. O projeto apresenta uma prática pedagógica bem diferente do padrão de práticas pedagógicas adotadas em muitas instituições de ensino aprendizagem. Mais um depoimento retirado dos registros no Diário de Campo. Segundo a professora J, “O trabalho com o “Baú de Leitura” é um espetáculo dentro da educação e eu acho que o que precisava era ser fortalecido para que pudesse na realidade, melhorar a educação no nosso país”.

Em se falando de espetáculo, não podemos deixar de realçar os grupos teatrais que são formados através das leituras no contexto do Projeto “Baú”. Os grupos são formados por alunos e ex-alunos do Projeto. Em um dos municípios pesquisados, Morro do Chapéu, na Bahia, tivemos a oportunidade de conhecer e assistir algumas apresentações dos grupos teatrais formados por alunos do Projeto “Baú de Leitura”.

É importante ressaltar que a leitura no Projeto “Baú” não se limita apenas ao recinto fechado das salas de aula. Seus articuladores e grupos têm uma prática nômade de estar levando a outros municípios e estados o incentivo à leitura, mensagens de conscientização sobre o papel do cidadão na sociedade, seu exercício da cidadania, sobre a preservação da

natureza, valorização da diversidade cultural, como também conscientizar muitos jovens e adolescentes para que deixem o mundo das drogas e o mundo do crime. Essas e outras mensagens têm sido bastante difundidas pelos grupos teatrais, apresentações circenses e dramatizações. Nesta dimensão artística, os alunos se descobrem através da leitura, como pessoas que veem o mundo de uma forma diferente, jovens otimistas, com perspectivas de vida também diferentes do que pensavam antes de ter acesso às leituras do “Baú”. Segundo o professor R, em entrevista – grupo focal registrada em diário de campo no dia 6 de novembro de 2015, “O “Baú” dá a oportunidade ao aluno de se apresentar no palco”. Observamos abaixo um dos personagens de uma peça teatral formados por alunos do “Baú”: um aluno caracterizado de Lobo Mau, em uma das apresentações dos grupos teatrais. Percebemos que, em quase todos os momentos dos ensaios dos grupos de teatro, os membros das famílias dos “artistas” estão presentes prestigiando o trabalho artístico deles. Isso é importante, pois



incentiva-os.

Apresentação do Circo Tatu Peba. Fotografia de Sônia Azevedo

Entendemos que a prática leitora do “Baú” transforma crianças e adolescentes em talentos artísticos. Alunos que representam seu município em várias cidades da Bahia, como também na capital Salvador e até mesmo em outros estados e no Distrito Federal, por exemplo, onde vão representar o município e receber prêmios, conforme relatos dos

professores e alunos em entrevistas – grupos focais registados nos dias 5 e 6 de novembro de 2015. Segundo Orlandi (1996, p.2), “Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de dar sentido. E o que é dar sentido? Para o sujeito que lê, é construir sítios de significância, é tornar possíveis gestos de interpretação”. No contexto teatral, os alunos se identificam, desenvolvem o senso crítico, como afirma a aluna R. “Teatro, lá a gente aprende, lá a gente tem liberdade, a gente tem tudo um pouco” (ALUNA R).

Outro fator importante é a convivência entre o grupo. São amigos, solidários uns com os outros, vivem como se fossem uma família, bem unida em que se respeitam mutuamente, um ajudando ao outro, quando necessário.



Ensaio para apresentação teatral. Fotografia Sônia Azevedo

Compreendemos que o trabalho em grupo proporciona ricos intercâmbios comunicativos que, embora tenham enorme valor social e pedagógico, nem sempre implicam interação produtiva do ponto de vista dos conteúdos escolares. Porém, no contexto do “Baú” percebemos que essa interação de fato produz efeitos produtivos significativos.

Interessante é que eles se consideram profissionais qualificados, o que, na realidade, são. Percebemos o entusiasmo da turma nos momentos dos ensaios das peças de teatro, como também nos momentos de outras produções artísticas como confecção artesanal de bonecos,

fantoches, livros enormes, marionetes, blocos e outros dispositivos para facilitar a aprendizagem da leitura, bem como despertar nos alunos o prazer pela prática de ler. No dia 3 de março de 2016 observamos e registramos em diário de campo um momento de ensaio dos componentes do circo Tatu Peba, a alegria e o entusiasmo dominavam todos os membros. Segundo o professor P, o aluno “Começa enxergando a leitura uma fonte de prazer e não por obrigação. Ele prima por ler, por gostar”. Já a professora M diz que “O ensino do “Baú de Leitura” é especificamente para valorizar a leitura, e motivar o aluno para a prática de ler.” O aluno D, “Bem, eu vejo a prática pedagógica no “Baú” como um espelho porque já nos “motes” do “Baú de Leitura” já tá mostrando por exemplo, a Identidade, o cuidado com o Meio Ambiente, com a família, assim, todas as histórias estão levando para esse lado de como melhorar”.

Para atribuir sentido ao texto lido, os alunos criam os seus desenhos, pinturas e outras atividades. Observamos blocos em forma de dados que são confeccionados por alunos para a contação de histórias. Segundo eles, com esses recursos a compreensão é maior e a leitura passa a ser algo prazeroso.



Blocos de papel em forma de dados com desenhos de personagens para contação de histórias.

Fotografia de Sônia Azevedo

Conforme observação, com esses blocos em formato de dados, podem-se formar vários personagens. São personagens magros, gordos, brancos, e negros. Os blocos funcionam como quebra cabeça, os alunos giram os blocos e formam personagens. Eles são confeccionados pelos alunos como recursos para a contação de histórias.

Segundo eles, com recursos assim, as histórias são transformadas em arte, sem esquecer que os blocos já constituem uma arte.

Nesse contexto, a importante função da leitura é promover a comunicação entre o indivíduo e sua comunidade, por possibilitar a construção do seu conhecimento sobre a cultura e sociedade em que vive. A leitura é uma atividade de criação e de prazer, quem concebe a leitura sob este ponto de vista, tem a oportunidade de compreender todos os pontos positivos que a prática de ler traz para o sujeito. Segundo Silva (2001):

A leitura, se efetuada dentro de moldes críticos, sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre é geradora de expressão: o desvelamento do próprio SER do leitor, lendo-o a participar do destino da sociedade o qual ele pertence. Assim, esse tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação e reprodução de significados; essa leitura deve ser caracterizada como um PROJETO, pois concretiza-se numa proposta pensada e executada pelo ser-no-mundo, dirigida ao outro (SILVA, 2001, p. 53, grifo do autor).

Diante de tudo que observamos e registramos em diário de campo durante o processo de investigação, percebemos que as práticas leitoras dos alunos do Projeto “Baú”, além de serem significativas para eles, são bastante divertidas e prazerosas. Portanto, a diversão faz parte das práticas de leitura do Projeto “Baú.” É importante ressaltar que a leitura é trabalhada de forma divertida e que, por trás dessa diversão, existem objetivos, dos quais despertar no aluno o gosto e prazer pela prática leitora é um dos principais: a partir daí decorrem vários outros objetivos. A professora J em entrevista – grupo focal datada de 2 de junho de 2014 afirma que o aluno “[...] consegue se envolver demais com as atividades [...] do que o aluno que não participa. Ele se desinibe, ele começa a querer participar mais, começa a criar”. Nesta análise, vemos que o aluno que participa do “Baú” é muito criativo, consegue fazer coisas nunca antes imagináveis. E isso acaba sendo um incentivo para os outros que pensam assim: Se Fulano faz isso, por que eu não posso fazer também? E por aí as coisas vão se desenvolvendo de forma positiva, no que se refere à prática pedagógica desses alunos. A professora E diz que “São formados músicos que cantam maravilhosamente bem”. A professora J afirma que ela, juntamente com as outras professoras montam um coral com as crianças e adolescentes do Projeto, e desse coral saem saxofonistas, flautistas, violinistas, cantores e outros. Esses talentos são descobertos e trabalhados através das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos monitores e com o material que eles dispõem para desenvolver a prática leitora dos alunos.

E outra coisa dentro do Baú que também é assim marcante é que a gente não trabalha só no espaço da escola, a gente sai da escola, a gente como por exemplo, tem árvore e a gente conta histórias. Debaxo daquela árvore [...].Por essa razão, a

criança gosta porque é dinâmico, não precisa ficar só naquele espaço fechado de sala de aula e livros e de parodinhas (PROFESSORA J. Diário de campo, 2 de junho 2014).

Este depoimento confirma, mais uma vez, que, nessa dimensão artística, eles têm uma postura nômade. Esta dimensão artística de representar a leitura funciona também como uma atividade lúdica, pois a turma se diverte o tempo todo. Então, mais uma vez a desenvoltura na oralidade é confirmada conforme abordamos na categoria Leitura contextualizada.

Diante do que investigamos, percebemos que a prática pedagógica de leitura desenvolvida no contexto do “Baú” é uma prática de sensibilização. Nesta, o aluno se sensibiliza com o seu coleguinha, com a sua família e com a comunidade. Para trabalhar a sensibilização com o aluno, antes o professor passa por um processo de formação.

Começa-se o trabalho com a formação inicial do educador, sua sensibilização analisando-se sua experiência coletiva de leitura, o exercício de ler bem, de contar história e de relacioná-la com a vida, com o seu dia a dia. Em seguida, tenta-se planejar um trabalho nesse campo, o qual é monitorado e avaliado sistematicamente. Não é solto por acaso; mas sim, como construção de um processo consciente, de crescimento do educador-leitor junto com seus educandos. É uma troca, uma caminhada conjunta, um fazer contínuo (BAPTISTA, 2008, p. 35).

Outro fator importante neste contexto de sensibilização é que há uma preocupação de se trabalhar a cultura local, descobrir e valorizar as pessoas que expressam essa cultura, como exemplos os poetas locais, os contadores de histórias dentre outros. Tudo isso graças às histórias trabalhadas com os alunos do “Baú, conforme registros no diário de campo.

Nesta concepção, a leitura é realizada como fonte de prazer, mas também de desenvolvimento e de crescimento ético e estético das pessoas envolvidas no processo de conscientização da realidade. Assim, percebemos que crianças e adolescentes desenvolvem habilidades e valores humanos tais como: a solidariedade, a responsabilidade, a participação, o respeito às diferenças. Amplia-se a visão de mundo. É pertinente ressaltar que o passo inicial para a leitura está relacionado com a temática de cada “mote”, pois todos têm o objetivo de fazer com que o aluno perceba o mundo em que vive, que seja também um dispositivo de mobilização da imaginação e a criatividade.

Traz ainda as possibilidades de inserção do leitor na prática leitora vivenciada no Projeto Baú de Leitura, e de como a organização metodológica dos temas, agrupados em motes, viabiliza a construção do pensamento crítico, provocando uma relação contextualizada das crianças com o mundo em que vivem. Para tanto, dialoga-se com diferentes conceitos de mote que, de certa forma, contribuem para a percepção do mote como elemento pedagógico importante na implementação de uma prática de leitura de mundo (REIS, et al, 2006, p. 53).

As práticas pedagógicas do Projeto “Baú” se constituem numa estratégia fundamental de incentivo e motivação. Contempla momentos de estudos, através de atividades

diversificadas que asseguram o acesso aos fundamentos da leitura nas diversas áreas do conhecimento para a formação do aluno leitor. É uma prática de referência para o fazer pedagógico. Como bem afirma o aluno D em entrevista registrada em diário de campo no dia 5 de novembro de 2015 “O negócio aqui é diferente. Ele já percebe que aqui o pessoal pega o livro, já percebe que é tratado de outra forma diferente” (Aluno D). Na concepção do aluno D, no momento em que o aluno entra para o projeto, já percebe que há um diferencial na prática pedagógica, com relação aos alunos que não fazem parte do projeto. Questionado em entrevista – grupo focal, conforme registro no diário de campo no dia 5 de novembro de 2015 sobre quais critérios eram adotados para a formação dos grupos teatrais no contexto leitor do “Baú”, o aluno D disse o seguinte: “Bem, aqui mesmo, nós saímos de sala em sala, perguntando: quem gostaria de fazer, ou quem quer fazer parte do grupo de teatro daqui do PETI”? (Aluno D). Então, o aluno D explica que, através do teatro, vai estar trabalhando a leitura com a turma, só que de uma forma diferenciada, ou seja vão estar desenvolvendo a leitura, vão trabalhar o texto. Segundo o aluno D, os critérios de idade são formados em duas categorias diferentes: grupos formados com alunos de 4 a 9 anos e grupos com alunos de 10 a 16 anos.



Painel produzidos pelos grupos teatrais. Fotografia de Sônia Azevedo

Analisando um dos documentos do Projeto, percebemos que a oficina de sensibilização é o momento inicial da proposta pedagógica de formação dos sujeitos envolvidos, como também estímulo ao autoconhecimento, através da prática de diversos tipos de leitura. Tendo início desde as próprias histórias pessoais e de suas localidades. O interessante nesta oficina é que os sujeitos contam a história de seus próprios nomes, e refletem sobre a relação das personagens a que essa história está submetida. Acabam trabalhando suas histórias de leitura e se abrem para a concepção de leitura que lê mundo ou mundos e não somente decodifica palavras.

Os monitores também passam por esse processo de sensibilização. Daí a leitura proposta ocorrer através do incentivo à prática de ler pelo simples prazer de fazê-lo e as competências leitoras que surgem desse ato são consequências elementares da capacidade criadora. Então, justificamos uma prática pedagógica que conduz os alunos a demonstrarem todos esses talentos: pintores, desenhistas, dançarinos, artistas de teatro, de circo, dentre outros. Para Silva (1998):

Educar para a libertação e transformação, ou seja, submeter as contradições e os valores do presente à crítica de modo que a sobrevivência e a convivência social, em seus diferentes aspectos, possam ser transformados. Neste caso, a pedagogia centra-se no estudo rigoroso da realidade através de disciplinas escolares específicas, levando em consideração, de um lado, o tipo de sociedade em que se vive e a ideologia imperante e, de outro, as necessidades reais dos educandos, a sua curiosidade e sensibilidade, no sentido de produzir, como sujeitos, o conhecimento. Diálogo, cooperação, iniciativa e criatividade estão no cerne deste tipo de educação. Em termos de leitura, o texto é colocado como uma possibilidade para o trabalho de reflexão e recriação por parte dos sujeitos-leitores (SILVA, 1998, p. 82).

Com referência à reflexão e recriação é pertinente citar Toffler (1994), ao destacar que a mudança que varre a sociedade aumenta o abismo entre o que acreditamos e aquilo que realmente é, entre as imagens existentes e a realidade que elas devem refletir. Assim, quando este conflito é apenas moderado, podemos lidar de forma mais ou menos racional às mudanças, reagir de forma saudável novas condições, manter os pés na realidade.

6.3 A LEITURA COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Segundo Toffler (1994), engajar-se com a emergente sociedade superindustrial significa engajar-se com um mundo que se movimenta mais rápido do que nunca. Dessa forma, entendemos que na prática pedagógica do “Baú” o engajamento do sujeito com uma

sociedade em um processo constante de mudança é uma questão relevante e trabalhada, como podemos observar na discussão desse subcapítulo.

Nesta categoria, observamos que a prática pedagógica do “Baú” está comprometida com a formação para a cidadania. A respeito disso, Reis afirma:

Devido ao enfoque dado pelo Projeto Baú de Leitura à questão da identidade, as mulheres participantes do projeto passaram a compreender melhor sua condição de mãe, mulher, chefe de família e de cidadã. Relacionam a questão da leitura e do letramento à possibilidade de abrir novos horizontes para suas vidas, pois, a partir das atividades do Baú de leitura, tiveram acesso ao teatro, cinema, parques, museu, shopping, galeria de artes. Perceberam a necessidade e importância de ter seus documentos pessoais, fato esse que possibilitou a abertura de conta em agência bancária, e financiamento para abrir seu próprio negócio (REIS, 2006, p. 131).

Percebemos, então, o quanto as práticas pedagógicas do “Baú” têm contribuído para despertar nas pessoas os direitos, deveres, enfim a sua vida em sociedade. Em várias atividades a questão do papel do cidadão na sociedade é bastante discutida no contexto do “Baú” como por exemplo, no de 01 de março de 2016, os alunos produziram uma atividade sobre o tema Cidadania para ser levado as ruas de Morro do Chapéu uma mensagem sobre qual o verdadeiro papel do cidadão.

Cidadania é prática e a instituição escolar dispõe de meios para desenvolver essa prática com o aluno, não só a busca e acesso à informação relativa a seus direitos e deveres, como também o seu exercício. Observamos nas análises documentais do “Baú” que os alunos são orientados a identificar e desenvolver alternativas de cooperação na melhoria da vida cotidiana na escola, na comunidade, na família. Essa é uma forma prática de cidadania no espaço imediato de vivência.

A trajetória construída até então pode provocar profundas análises e reflexões de ordem pessoal, local. Proporciona interação com a comunidade, com as famílias e também intervenção na realidade local – o que se pode identificar como momentos de transformação da realidade e prática cidadã (REIS, et al).

No contexto do Projeto “Baú”, os valores são trabalhados como formativos no comportamento dos alunos, desde a chegada a Instituição, às 7 horas da manhã, até às 17 horas, que é o momento da saída. Eles chegam bem educados. O comportamento é percebido quando entram na Instituição, dão bom dia ao porteiro, se o porteiro ordenar para não entrarem, eles obedecem com respeito e esperam segunda ordem para entrada. Quando já estão dentro do ambiente, fazem a fila para fazerem a oração rotineira e tomarem o café da manhã. Após esses procedimentos, vão para as salas, sem que os monitores mandem. Todos já sabem e cumprem as responsabilidades, sejam eles crianças ou adolescentes. A professora J diz que, na dimensão social, “Conseguimos realizar sonhos de sensibilização sobre as

questões ambientais, valores humanos e cidadania”. Na questão política ainda encontramos muita resistência na aceitação da participação dos jovens na sociedade” (Professora J). Nessa análise, compreendemos que essa resistência decorre do fato de ser a prática leitora do “Baú” uma prática dialógica. Então, é sempre uma experiência crítica que consiste na possibilidade de os atores do processo trocarem papéis, exporem o sentido daquilo que fazem ou dizem, quando querem ensinar e aprender, de tal forma que quem escuta possa questionar, expressar outros significados, até entender e aceitar outras possibilidades de significação.

As sequências didáticas, como conjuntos de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo ensino: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem. As atividades são o meio para mobilizar a trama de comunicações que pode se estabelecer em classe; as relações que ali se estabelecem definem os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Deste modo, as atividades, e as sequências que formam, terão um ou outro efeito educativo em função das características específicas das relações que possibilitam (ZABALA, 1998, p.89).

É interessante a forma como os livros são trabalhados. Primeiro não é qualquer livro. São livros selecionados de acordo com a temática, o “mote” a ser discutido. O Projeto traz em cada “mote” diversas histórias que possibilitam a aprendizagem, trazendo informações a respeito do mundo em que se vive. Para Reis e outros (2008), as histórias expressam temas relacionados à vida dos alunos. São temas que estão interligados nas histórias, oportunizando uma percepção integrada do mundo, em que os leitores são capazes de estabelecer uma relação com esses conhecimentos, para compreender sua própria realidade e até mesmo questioná-la, comparando, na maioria das vezes, com suas próprias histórias.

Observamos algumas contações de histórias realizadas pelos professores monitores. Por exemplo, no livro “Menina Bonita do Laço de Fita registrada no diário de campo no dia 15 de maio de 2014 é contada a história de um coelhinho que se apaixona por uma menina negra. Então, orientado pela menina bonita do laço de fita, o coelho faz traquinagens para ficar negro como a menina do laço de fita. Porém, ele não consegue. Quando o coelho conversa com a mãe da menina, descobre que a cor dela provém dos seus ascendentes. Com isso, começa a valorizar a sua cor e se casa com a menina negra e tem muitos filhos, negros, brancos, negro com branco, cinza, enfim, uma diversidade de cores. Assim, o professor, contextualizando a ficção com a realidade, explica para os alunos o processo de formação do povo brasileiro. A respeito dessa história a professora J faz o seguinte comentário:

Tem meninas que se identificam pelo carinho com que a mãe trata e ela não tem esse carinho em casa. Ela questiona por que a menina do laço de fita, a mãe tinha o cuidado de todos os dias trançar o cabelo dela e ela não tem quem penteie o cabelo dela. Agente percebe isso nos mínimos detalhes na sal. Na realidade, agente termina

fazendo um trabalho, é uma análise, agente termina descobrindo coisas no nosso dia adia com nossos alunos, coisas que a gente diz assim: poxa, a gente nunca percebeu isso, e em outros momentos agente não conseguiu perceber e dentro do trabalho com o Baú, a gente consegue perceber, entendeu? Porque é um trabalho que é suado, é aquela coisa que diz assim: você tá trabalhando não é pelo supérfluo mas, você tem que focar na criança e saber o que é que ela tem (PROFESSORA J).

Na compreensão de Reis:

Essa história permite pensar sobre os diversos aspectos da formação do povo brasileiro, a composição das diferentes etnias que torna híbrida a população brasileira. É também possível refletir sobre a beleza das pessoas negras, descendentes dos africanos que foram escravizados no Brasil, desmistificando o conceito de beleza que é branca [...] (REIS, et al, 2008, p. 60).

A professora J relata que na história em questão, o foco central é o preconceito racial. Ainda na concepção dela.

O caminho do “Baú” de leitura é aquilo que a colega falou há poucos instantes, é prazer, eu tenho que descobrir o prazer de ler e a partir da leitura eu vou me mostrar como cidadão, a partir da leitura eu vou me mostrar como pessoas de direito, de dever, porque através do baú, agente ensina a eles não só tem direitos, eles direitos, mas também deveres [...] (PROFESSORA J).

Dessa forma, são contadas várias histórias, trazendo ensinamentos, reflexões, questionamentos e conhecimentos. Inicialmente, os professores monitores fazem essa contação, para depois os alunos fazerem a recontação através de diversas maneiras: teatro, circo, coreografias, pinturas, dramatizações e produções textuais, conforme constam nas anotações do diário de campo. Fazendo uma análise dessa prática, observamos que o encantamento do reconto está na possibilidade de envolver os elementos do contexto dos educandos leitores nas histórias. Isso significa que é possível ver as belezas do ambiente em que se vive. A professora ML em entrevista – grupo focal em registro no diário de campo no dia 2 de junho de 2014 afirma: “É assim o que eu acho mais interessante no “Baú”, é que assim nós trabalhamos demais a questão discriminação, que nós sabemos que existe demais, não é? E a criança que trabalha o “Baú”, ela não se sente discriminada em momento algum porque ela se aceita” (PROFESSORA ML).

O aluno I, faz um relato interessante a respeito de uma contação de história:

Uma das diferenças que eu vejo também é, você abre a cabeça da criança para ela ver o mundo, por exemplo, vê a história que contei. É, se você pega a criança, se você tá ensinando isso, você pega o livro Chapeuzinho Vermelho, dá para ele, ele vai ver o que tem de errado nesta história. Por isso, na escola regular é complicado porque aprendem a ler como obrigação. (ALUNO I).

O que o aluno I quer dizer é que, através das histórias contadas para os alunos, eles fazem uma reflexão, associando aquilo que ouvem à realidade vivida. “Aqui eles leem, falam o que leram e o que pensam sobre o que leram” (ALUNO I).



Momento em que as crianças aguardam a chegada do professor para a contação de história.

Fotografia de Sônia Azevedo

Observamos que este é um momento de expectativas para a turma. Os alunos ficavam ansiosos aguardando a chegada do professor para que contasse a história e depois eles fizessem a recontação. Então, constitui-se esta uma atividade prazerosa. Como percebemos, eles chegam, ficam sentados na sala aguardando o professor, na obediência, sem que sejam coagidos a ficarem assim.

Como já relatamos nos exemplos das histórias contadas e recontadas, nas práticas leitoras do “Baú”, não há discriminação entre eles. É um foco bastante trabalhado, desde as simples histórias às peças de teatro. Comprovamos com os depoimentos de professores e alunos colhidos em entrevista em grupo focal conforme registros no diário de campo:

É assim, o que eu acho mais interessante no Baú é que nós trabalhamos demais a questão discriminação, que nós sabemos que existe demais não é? E a criança que trabalha o Baú, ela não se sente discriminada em momento algum, porque ela aceita, ela conhece [...] tem uma leitura de mundo e que ela vai conhecer a realidade, a sua vida, a sua origem, de onde ela veio, porque enfim, vai conhecer a sua origem, ela vai se aceitar de uma tal maneira que não aceita discriminação. É bem preparada a criança que trabalha o Baú de Leitura (PROFESSORA M. L).

[...] mas sempre depois do espetáculo, antes do espetáculo, a gente tá levando a reflexão e que saímos principalmente aqui do mundo das drogas, né, buscando caminho diferente, como nós buscamos o teatro, buscamos estar fazendo coisas diferentes, cursos, é por que a criminalidade vem tomando espaço. Queira ou não a gente fala isso, conquistando e tomando a mente das pessoas, dos jovens, então é por nós, a exemplo disso, é quando eu tinha 7 anos e minha família não tinha condições de me dar o que eu queria, eu cheguei a pegar o que era dos outros, então, é assim uma coisa que eu levo, eu cheguei a pegar o que é dos outros e hoje eu passo para as pessoas: isso era errado, ou seja, me conquistaram me cativam com o teatro, com o Baú de leitura (ALUNO D).

O que o aluno D quer dizer é o seguinte: antes de ele ser aluno do projeto, pegava coisas alheias e hoje, segundo ele, com as práticas pedagógicas do “Baú”, tornou-se um cidadão de bem, que reconhece todos os seus erros e tem como missão levar para outras crianças e adolescentes a reflexão do que é ser um cidadão de fato. Mais adiante, ele se refere aos monitores dizendo que todos tratam os alunos como se fossem membros da sua família, que é um ambiente bastante acolhedor, com leituras prazerosas e desenvolvem neles o papel de cidadania.

No Projeto, observamos o tema Ética nas próprias relações entre os agentes que compõem essa instituição: alunos, professores, funcionários, pais e comunidade.

Um assunto importante, com constante preocupação de alunos e professores do “Baú de Leitura”, é a questão ambiental. É uma temática que os alunos, através de suas produções textuais, artísticas e artesanais levam a conscientização para outras pessoas. Nestes trabalhos de conscientização, eles buscam contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Eles disseminam informações e conceitos, se propõem a trabalhar com atitudes, com formação de valores para o bem do planeta no contexto ambiental. No diário de campo constam vários registros de atividades referentes a questão ambiental realizadas pela comunidade do projeto “Baú”.

É importante lembrar que a questão ambiental, enquanto tema de cidadania, é um dos assuntos mais discutidos nas leituras dos alunos do “Baú”. Então, é perceptível esta preocupação nos alunos, dos menores aos maiores. Eles têm uma leitura de conscientização do planeta que, na maioria das peças de teatro realizadas no contexto das leituras do “Baú”, o Meio Ambiente está presente. A esse respeito, temos mais adiante, uma apresentação ecológica, realizada pelos alunos do Projeto “Baú” numa mostra de arte.

Mostra de Arte é um grande evento realizado por alunos e professores do Projeto e que é apresentada em praça pública, com todas as produções artísticas produzidas por alunos.

Estas apresentações acontecem tanto na cidade de origem como também em outras cidades, a convite de várias instituições. Para Hitt e Souza (2008):

Cada baú que chega a uma comunidade abre muitas possibilidades de mudanças, em busca de um olhar diferente da realidade local, expresso nas relações entre homens e mulheres, crianças e idosos, pais e filhos, entre miscigenados que carregam tantos traços étnicos culturais, do encontro entre tradições locais e das novas expressões culturais, entre uma diversidade de religiosidades e de diferentes experiências de vida. Assim, muda-se a visão de mundo dos sujeitos e o sentido de pertença a uma comunidade, da qual eles ajudam a escrever a história (HITT; SOUZA, 2008, p. 144).

Na concepção das autoras, o Projeto “Baú de Leitura” traz, em seu acervo, mais do que simples literaturas que conduzem à possibilidade efetiva de democratização do acesso a essa experiência diferencial que estreita a relação de efetividade e comprometimento do leitor com a realidade vivida e sua transformação.



Apresentação Ecológica – Amostra de Arte. Fotografia de Daniel Silva

Segundo Gonçalves (2006), a prática tem contribuído para construir, coletivamente, conhecimentos que vêm dando sustentabilidade à prática pedagógica do projeto “Baú de Leitura”. Dessa forma, todos os envolvidos têm buscado analisar e refletir sobre as ações que mais têm revelado resultados:

1. **O espaço sedutor para a leitura** – organização do local onde se coloca o Baú com os livros e o ambiente em que as crianças vão estar. Sempre criativo, com cartazes ilustrados e incentivadores da ação que vai ser construída.
2. **Apresentação do acervo/autores** – apresentação dos livros que serão utilizados naquela prática: capa, ilustração, tipo de texto (conto, teatro, história, fábula, lenda, causo, cordel, poesia, tiras em quadrinho, charges humorísticas; declarações, carta...) do autor, sua história, sua foto. É importante humanizar o escritor.
3. **A compreensão do texto** lido é fundamental para o desencadeamento do processo que está sendo construído. É uma habilidade necessária que, muitas vezes, não depende apenas da leitura que a criança realiza, mas também da idade leitora da criança, que nem sempre corresponde, o que possibilita cada vez mais a apreensão das ideias centrais e periféricas do texto.
4. **Na interpretação**, o texto costuma conversar com as crianças. A experiência de cada uma orienta o rumo desta conversa. O acervo do PBL é escolhido intencionalmente para provocar esse diálogo. Nessa etapa dos trabalhos, vem à tona muito da vida das crianças: casos de família, sentimentos, histórias, que vão dando pistas para melhor conhecimento do mundo em que estão inseridas e permitem a socialização de suas vivências. Momento importante na construção das relações interpessoais.
5. **Contextualização** –A conversa realiza a travessia do pessoal para o social. Do conhecimento da realidade das crianças se estabelece um diálogo com a comunidade, com o mundo. A história lida provoca reações subjetivas que se recompõem através da linguagem, que representa a interpretação de cada uma delas. Esse real se substancia em um contexto coletivo conhecido pela comunidade.
6. **Intertextualização** – A partir dessa etapa das apropriações e contações das histórias, dos diálogos estabelecidos, a metodologia do projeto Baú de Leitura mostra indicadores de outras competências leitoras: estabelece relações com outras informações, troca de ideias com outros textos, busca a construção de outras ideias, mesmo que não pertençam ao mesmo bloco de assuntos, ao mesmo mote.
7. **Dimensão Social** – A trajetória construída até então pode provocar profundas análises e reflexões de ordem pessoal, local. Proporciona interação com a comunidade, com as

famílias e também intervenção na realidade local- o que se pode identificar como momentos de transformação da realidade e prática cidadã.

8. **Dimensão Política** – Ao compreender a ação desveladora que a leitura provoca, as pessoas envolvidas já não conseguem ficar passivas diante da realidade. Atuar frente à construção de processos, lutar pelas mudanças necessárias, ampliar o projeto para todas as crianças em defesa da qualidade daquilo que melhor as educa, define a trajetória dentro da dimensão política da leitura para busca de construção de políticas públicas (GONÇALVES et all, 2006, p. 50-51).

Segundo o professor P, o Projeto é muito amplo e em decorrência disso se consegue ver os resultados com facilidade.

A molecada, ela defende a história, ela reconta numa facilidade enorme, o começo, meio e fim. Ela não decora só que são os personagens principais, onde acontece a história. Ela entende o que está acontecendo, e ela reconta de uma forma muito bonita, e do jeitinho dela, não é? Através da dança, do teatro, até numa arte, na dimensão artística, numa almofada, numa colcha de retalhos, num tapete. Ela sabe que cena transpor dentro da história, ela tá sabendo o que quer mostrar, que chamou atenção dela naquela história. Então é uma visão crítica do assunto, não é só ler por ler, ler para responder, quais são os principais personagens da história que eles leram, que se parecem, que se identifica com o que eles vivem, se identifica. Eles vão falar, eu também tenho um pai que não gosta de mim, eu também moro num lugarzinho pobre (PROFESSOR P).

Na concepção do professor P, as práticas leitoras dos alunos do “Baú” são momentos de reflexões, conclusões e apreensão de conhecimentos, ou seja, é uma forma de prática pedagógica que visa despertar no aluno, além do senso crítico, a compreensão de toda a trajetória da sua história e da história do seu povo.

Como bem afirma Freire (1983), os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores – o povo.

Para França (2011), “a educação deve apresentar-se com caráter de humanização entendida como os processos em que o homem é capaz de estabelecer intercâmbio com os demais indivíduos e também com a natureza. Para o autor, a escola é a agência da sociedade mais importante na formação de intelectuais e que cabe a esses constituir novos paradigmas culturais e sociais com vista à uma sociedade mais igualitária e justa.

Com relação a essa perspectiva, percebemos nas observações, interações e leituras que, nas práticas leitoras do “Baú”, a leitura de mundo faz parte de todas as atividades desenvolvidas pelos alunos, levando-os a refletir sobre o seu papel a favor de uma sociedade mais justa e igualitária. É uma prática pedagógica que induz o aluno a ser crítico. É importante observar o relato do professor R:

Essa mudança de comportamento e é o nosso objetivo. Eu vou citar uma historinha na sala. Pedí a eles pra cada um escolher sua historinha, pegar seu livro, mas aí eu escolhi uma e resolvi contar pra eles. A história, ela falava muito de ecologia, e quando terminei a história um aluno veio pra mim e falou: professor, eu tenho um bodoque mas não mato passarinho, então eu quero vender esse bodoque. Aí eu falei se você vender, você vai fazer mais outro, vai. Então o que você vai fazer? Eu disse destrua. Ele pensou e disse: é eu vou destruir. Então eu acho que o Baú traz muito essa coisa (PROFESSOR R)

Diante desses relatos, compreendemos que as práticas de leitura trabalhadas no Projeto conscientizam crianças e adolescentes. Vale lembrar que esse processo de conscientização recai também sobre os pais, pois os filhos trabalham com os seus pais as práticas de leitura do “Baú”, como explica a professora E:

A mudança dele traz os pais pra escola, vai a encontro com a gente. Porque eles querem saber o que realmente está acontecendo na escola. Então, muda muita coisa. Os pais pedem os livros para ler, eles levam os livros pra casa, eles querem ler outros, não sabem ler, pedem ao filho, se o filho pode levar o livro, pra os filhos lerem os livros pra eles, ou então, pedem pra nós mesmos na escola: “pró”, a senhora pode me contar esta história? Então isso aí é gratificante pra gente porque a gente consegue ver o desenvolvimento também da comunidade e família entrando na escola (PROFESSORA E).

Levar a família e a comunidade para a escola é hoje um assunto bastante discutido por profissionais da educação e especialistas da área. Isso decorre da importância da inserção da família no ambiente escolar, tendo em vista que, quando a família é parceira da escola, a educação escolar dos filhos tende a ser melhor orientada. Portanto, ter a família como aliada da escola dos filhos é outra questão trabalhada com as leituras do Projeto.

6.4 A LEITURA COMO EXPERIÊNCIA EXISTENCIAL E CULTURAL

Cultura é o jeito de viver dos humanos em geral e, ao mesmo tempo, o jeito de viver de grupos sociais específicos. Assim, falamos em cultura no singular como aquilo que diferencia os homens de tudo o mais que existe no mundo. Culturas, no plural, é o que diferencia os homens entre si (BESSA, 2012, p. 23).

Na imagem a seguir, temos uma apresentação do Circo Tatu Peba.



Apresentação Cultural do Circo Tatu Peba – “Baú” Morro do Chapéu. Fotografia de Daniel Silva

No Projeto “Baú”, a leitura é uma experiência pessoal representativa para cada pessoa. A professora J diz que a prática leitora do Projeto “Baú” inova com as crianças e adolescentes através da contextualização, porque através da contextualização crianças e adolescentes percebem o mundo a sua volta e inserem as leituras diárias, no cotidiano deles para que façam um paralelo entre a realidade de cada um, com aquilo que eles veem nos livros.

A professora E afirma que, nas dimensões social e pessoal, vêm alunos e pais de alunos para estarem envolvidos nas práticas leitoras do “Baú”. Segundo ela, a família entra para escola através das histórias criadas pelos alunos. Eles leem as histórias do Projeto “Baú”, com base nestas histórias eles contextualizam e produzem suas próprias histórias, distribuindo-as para as famílias e comunidade.

A professora J relata que até os idosos ficam fascinados pelas práticas de contação de histórias, eles ficam sempre lembrando às professoras para os convidarem sempre, para ouvirem a contação. Em entrevista com a professora MC, ela diz o seguinte: “As famílias são convidadas a participar juntamente com os seus filhos, fazendo leitura em casa e participando dos encontros de leitura desenvolvidos pela escola” (Professora MC). Diante dos relatos, compreendemos que a prática leitora dos alunos do “Baú de Leitura”, realmente se diferencia das práticas comuns do dia a dia das escolas regulares, pois, como observamos, a inserção dos pais dos alunos nas práticas leitoras dos filhos não é uma realidade no contexto geral das escolas. Ainda na concepção da professora MC, o Projeto “Baú de Leitura”, no contexto do

PETI, se diferencia das escolas comuns porque utiliza uma prática pedagógica que valoriza a vivência dos alunos, partindo da realidade vivida por eles na sua localidade. “Pode-se observar que o Projeto é um verdadeiro estímulo para desenvolver o gosto pela leitura, pois, na maioria das vezes, abordam situações vividas pelos próprios alunos” (PROFESSORA MC).

Em entrevista com a professora J, ela nos relata questões importantes, relacionadas à saúde e sobrevivência dos alunos e da comunidade local:

[...] professores e alunos orientam as famílias a fazerem hortas para ajudar no sustento da família. A questão da saúde, encaminhando para tratamento dentário e solicitando da família os exames dos filhos pelo menos uma vez ao ano. Orientação para as famílias no consumo de água tratada, porque antes do Projeto Baú, eles não se preocupavam com a água potável. Após a intervenção do Projeto Baú, eles foram se conscientizando. Isso pode ser comprovado com os resultados dos exames realizados pelos alunos e suas famílias, pois antes apresentavam alto índice de verminose. Após o consumo de água tratada, o índice de verminose diminuiu bastante. Isso aconteceu através da conscientização, por meio de leituras realizadas com as famílias. Os textos lidos que focavam a temática de consumir água tratada, eram também produzidos pelos alunos (PROFESSORA J).

Então, percebemos que a prática leitora dos alunos do “Baú” perpassa o ambiente restrito da sala de aula. Eles vão muito além da contação de histórias. Como vemos na fala da professora J, a preocupação com a saúde também faz parte das práticas leitoras do aluno. O interessante é que a questão da contextualização faz parte de todos os “motes” ou temáticas do projeto. “A contextualização com a vida real, o nosso diferencial é dar liberdade de expressão do aluno, a valorização do que ele constrói e possibilita ao aluno ver o mundo de forma diferente” (Professora J).

Compreendemos que o interesse de um leitor em querer participar de uma contação de história pode estar relacionado a vários fatores, que vão desde a vida particular às obrigações escolares, só que no contexto do “Baú”, percebemos o contrário, ou seja, o leitor quer participar por prazer, por diversão, por considerar a prática leitora do “Baú” algo que gera prazer cultural. Ler é um diálogo que o sujeito faz com o passado e uma conversa com a experiência cultural.

No contexto do Projeto “Baú”, mediante a leitura e a visão de mundo, as pessoas conseguem o domínio da palavra. E por meio da palavra, trocam ideias e conhecimentos, sendo capazes de compreenderem o mundo que o cercam.

Na análise do Projeto, ler a vida é dar a vida a cada gesto, cada palavra, cada expressão de dor ou de alegria que surgem nas histórias, é o esforço de todos que trabalham com o Projeto “Baú de Leitura”.

O comportamento pessoal se articula com inúmeros outros fatores sociais, seja na manutenção, seja na transformação desses valores e das relações que os sustentam. Por isso, o desenvolvimento de atitudes pressupõe conhecer diferentes valores, poder apreciá-los, experimentá-los, analisando-os criticamente e elegendo um sistema de valores para si. Questionada sobre a contribuição das práticas leitoras do Projeto para o conhecimento dos alunos, a professora J afirma “Eu vejo que tem ajudado bastante com o desenvolvimento pessoal e também o desenvolvimento do grupo (relacionamento). Facilita a interpretação dos textos [...]” (Professora J). A professora M, com referência à mesma temática, relata que “O “mote” três possibilita a reflexão sobre o papel social dos leitores, não na sua individualidade e sim no coletivo, junto à família, comunidade e sociedade” (Professora C). Para Gonçalves (2008):

Enfim, no exercício da conscientização do que se é, do ser e do estar no mundo, atravessa-se um espaço existencial. Essa leitura que inquieta a humanidade, adquire uma dimensão política libertadora. Nesse estágio, os atores envolvidos no projeto exercitam sua cidadania nos diferentes espaços de participação.

Portanto, o que se pretende não é o aumento do consumo do número de livros, não é ler muito, ler tudo, mas a ampliação das bases sociais daquilo que se exerce no uso da leitura: o poder de, com uma ferramenta (o livro), trabalhar a realidade para dela extrair formas de representação e transformação. É uma batalha pela democracia, pois visa o domínio coletivo dos meios de produção de sentido. Não são hábitos de leitura existentes, mas uma alteração na prática social (GONÇALVES et al, 2008, 49).



Momento de descontração do grupo teatral ensaiando para uma apresentação. Fotografia de Sônia Azevedo

Vemos na imagem acima mais um momento de descontração dos alunos, ensaiando para uma apresentação. É um momento cultural da leitura, pois, segundo documentos analisados, as peças de teatros são produzidas, após ouvirem as histórias que são contextualizadas para a vida cotidiana deles.

A leitura, como uma prática, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é uma resposta a um determinado objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora do ambiente escolar, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra. Quando os alunos do “Baú” trazem as histórias do Projeto para a leitura da sua vida, é porque eles dão um significado pessoal àquilo que leram ou ouviram contar. Faz uma contextualização da história com a sua realidade pessoal.

A experiência pessoal que os alunos do projeto têm é significativa para eles porque se veem como cidadãos, pessoas importantes para si e para os outros. São formados para não se sentirem discriminados como também não discriminarem os outros.

Nessa dimensão pessoal, a professora E diz que envolve a comunidade, a família em todos os eventos do projeto. Além disso, os familiares que não sabem ler são motivados e alfabetizados pelos próprios filhos, o que, segundo a professora, é gratificante para os alunos. Eles se sentem pessoas realizadas e capazes.

É, o Baú de leitura proporciona a criança a ter sonhos, assim como eu digo com o pé no chão, sonhos que ele pode ser realizado, porque como J falou, essas historinhas de Branca de neve, de princesa, de príncipes, a criança vai sonhar algo que ela nunca vai alcançar e o Baú de leitura não, faz com que a criança sonhe aquilo que ela vai conseguir mais tarde alcançar. É isso, eu acho muito interessante (PROFESSORA ML).

Ainda segundo a professora, ler um livro é muito interessante, porque proporciona à criança saber até onde pode ir, o que pode sonhar, ou seja, algo que realmente ela pode alcançar, e não ter aqueles sonhos de fantasias mostrados no fim da maioria das historinhas infantis, que pode frustrar as crianças, tornando-as adultos frustrados por não conseguirem o sonho almejado.

Nesta concepção, as historinhas contadas e recontadas no contexto do “Baú” são historinhas de conscientização, existencial e cultural.

Quando falamos da leitura como expressão cultural, podemos ressaltar que o ser humano é a sua cultura e consciência, daí, os conhecimentos apontarem para ele, dando uma direção integradora.

Analisando um dos documentos do Projeto “Baú”, percebemos que é justamente no primeiro “mote” que se aborda essa questão existencial e cultural, pois são essas temáticas que inspiram a criação cultural dos alunos, além de trabalhar os valores como: respeito pelo índio, negro, homem, mulher, idoso e religião.

Neste “mote”, a partir da história existencial e da comunidade, as pessoas envolvidas no Projeto “Baú de Leitura” são incentivadas a valorizar-se enquanto cidadãos da sua própria história, orgulhando-se de sua origem, de sua cultura e do fato de pertencerem a um determinado grupo social.

Esta tomada de consciência adquire uma noção pluridimensional onde as identidades construídas por diferentes pessoas, em diferentes momentos de suas histórias se juntam e se justapõem constituindo um mosaico, que se organiza formando um todo. No caso os negros, os brancos e índios constituem a base da etnia brasileira. Tratar deste **mote** permite ao Projeto o ajuntamento de informações importantíssimas sobre a cultura local dos diferentes municípios, seu resgate histórico, memorial através da oralidade, cantigas de roda, manifestações folclóricas, crenças, crendices, acervos linguísticos, literários, operando entre os envolvidos no projeto uma descoberta de si e de seu ambiente e das relações existentes (ALVES, 2003, p. 5, grifo do autor).

O incentivo das práticas leitoras do Projeto “Baú” em motivarem os alunos a se envolverem na questão cultural, é significativa, pois o aluno que está envolvido nestas atividades, dificilmente se envolve com coisas erradas, como drogas, crimes e outros delitos. As práticas pedagógicas do “Baú”, além de transformarem esses jovens em profissionais, ainda têm esse lado positivo que é a distração, o entretenimento. Isso é muito positivo, porque

estão sempre produzindo, criando coisas boas, levando mensagens de conscientização e de cidadania a outras pessoas.

Para os alunos do Projeto “Baú”, a experiência cultural é uma experiência de liberdade, libertação, graças às leituras contextualizadas. “O Brasil tem uma rica diversidade cultural e étnica, e não se pode estabelecer um único perfil de leitura e de leitor, pois existe uma diversidade de leituras de interesses, contextualizada em cada tempo histórico e no cotidiano das pessoas (MANUAL DO PROJETO BAÚ DE LEITURA, 2006, p. 22).

Dessa forma, a dimensão cultural dos alunos tem se configurado, portanto, como um campo promissor de estudos, pesquisas, profissionalismo, que reúne, sob a perspectiva sociológica, diferentes aspectos e uma “bagagem” significativa de conhecimentos.

Através da experiência vivenciada com as leituras do Projeto, as crianças e adolescentes aprendem muitas lições de vida, momentos antes inatingíveis para a maioria, e hoje se veem como pessoas críticas, capazes de fazer diferentes leituras em contextos diferentes. Portanto, são sujeitos que, na sua humildade, não se deixam diminuir, não se deixam discriminar. Enfim, são pessoas otimistas, que pensam em futuros promissores para si e para sua família, tudo isso resultado das leituras e contextualizações experimentadas nas histórias contadas e recontadas do Projeto “Baú de Leitura”. “Ler a vida e dar vida a cada gesto, cada palavra, cada expressão de dor ou de alegria que surgem nas histórias, é esforço de todos que trabalham com o Projeto “Baú de Leitura” (IRPAA, 2006, 105).

Com relação à experiência cultural, a aluna M, também monitora das crianças, afirma que, quando se marca um evento para às oito horas, eles chegam bem adiantados, afirmando que são muito responsáveis. “Chegam antes, eles amam apresentar, sabe, amam se expor, mostrar o trabalho deles, ser explorado de boa forma, eles amam tudo isso” (Aluna M).

A leitura do Projeto “Baú” é direcionada pelos temas dos “motes”, mas o que são “motes”? No Projeto “Baú de Leitura”, os “motes” são eixos norteadores que orientam a escolha do acervo que compõe cada “Baú”. Esses três eixos norteadores são: Identidade, Meio Ambiente e Cidadania.

O aluno D diz que vê a prática pedagógica do “Baú” no contexto do PETI como um espelho, porque, segundo ele, os “motes” do “Baú de Leitura” já estão mostrando o cuidado com o Meio Ambiente, com a Cidadania. Na concepção dele, todas as histórias estão contribuindo para melhorar a vida do aluno, da sua família e da comunidade em que

vivem. Com referência ao cuidado com a preservação do meio ambiente e o papel do cidadão na sociedade são práticas pedagógicas frequentes no contexto do “Baú”, conforme os registros no diário de campo.



Aluna se preparando para uma apresentação cultural. Fotografia de Sônia Azevedo

Percebemos acima, um momento em que o “Baú” trabalha a diversidade cultural, étnica e social, valorizando a história de vida e a de mundo de muitas crianças e adolescentes, na perspectiva de garantir o acesso à leitura daqueles que tiveram suas leituras de mundo reprimidas.

Essa experiência cultural através da leitura tem sido um foco importante para os alunos do “Baú”. Notamos, nas observações realizadas, que os estudantes se sentem motivados, animados para essas práticas culturais. Nos momentos de apresentações, todos participam ativamente dos preparativos, observamos que são engajados nas atividades, não precisa o professor orientar para fazer determinada coisa, pois eles já sabem qual a obrigação de cada um. Muito interessante a responsabilidade, o compromisso deles. Podemos observar do mais novo ao mais velho. Sobre esse assunto, o professor P diz o seguinte:

Os livros do “Baú de Leitura”, que não é só a metodologia, é toda uma sequência de livros escolhidos dentro dos “motes” de identidade, Cidadania e Meio Ambiente, então são livros escolhidos com temáticas específicas para desenvolver no leitor outras competências, além da competência do ler por prazer, a competência de você por exemplo, valorizar quem você é, com o seu jeito de ser, sua pele, seus costumes, o ambiente onde você mora, não só do Meio Ambiente, mas também das questões sociopolíticas que tem a ver com a melhoria da infraestrutura da sua casa, do seu bairro, até de arrumar o seu quarto. Então o Baú perpassa tudo isso. Não é só uma metodologia. E sim, um projeto que visa toda essa questão de ampliar o gosto pela leitura e despertar outros interesses em quem ler (PROFESSOR P).

Como afirma a professora MM, “O ensino do “Baú de Leitura” é para valorizar a leitura, trabalhar de forma que, cada vez mais, o aluno tenha vontade e prazer pela prática da leitura”. Silva (2001), diz que:

Ao caracterizar a leitura como uma prática sociocultural, exigindo esforço e trabalho por parte do leitor, não estou pretendendo dizer que ela esteja desvinculada do prazer. Fazer essa desvinculação é cair na ideologia do sistema social burguês, que estabelece uma cisão entre o trabalho e o prazer (ócio ou diversão). Precisamos urgentemente superar essa visão à medida que no prazer da leitura, ou seja, na ampliação do campo do possível, através do jogo criador existe conhecimento e conscientização. Em virtude, fruir o texto literário e crescer pessoalmente ou transformar-se politicamente são partes de um mesmo ato. Ao leitor do texto literário cabe, então, não só compreender, mas também imaginar como a realidade poderia ser diferente; não só compreender, mas transformar e transformar-se; não só transformar, mas sentir o prazer de estar transformando (SILVA, 2001, p.26).

Interessante a fala do professor P quando aborda sobre os tipos de histórias que fazem parte do acervo do Projeto “Baú”. Segundo ele, o Projeto trabalha com livros específicos, escolhidos de acordo com os “motes”: Identidade, Meio Ambiente e Cidadania. Ele diz que livros como Cinderela, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, A Bela Adormecida e outros semelhantes não fazem parte do “Baú”. Segundo o professor, fazendo uma leitura crítica, percebe-se que “São livros feitos para adultos, e que foram adaptados para o universo infantil, só que eles nem sempre tratam do universo infantil, começando por aí, e, mesmo se tratasse, tem conteúdos preconceituosos” (Professor P). Para o professor P, se eles no projeto trabalham a identidade do aluno, de modo que ele se aceite como é, como é que vão trabalhar uma história como a Branca de Neve? O título em si já deixa claro, a princesa branca, uma realidade da minoria, pois, segundo o professor P, a maioria da clientela atendida pelo PETI é de afrodescendente e indígena. Então, o aluno não se vê nessa história. Na concepção dele, histórias assim geram discriminação e alienação, por isso, esse tipo de texto, quando eles trabalham, é para fazer uma análise crítica do conteúdo, mostrando ao aluno o lado positivo e o negativo da história.

Ainda segundo o professor P, a história Branca de Neve, por exemplo, quando é lida e discutida em sala, as adolescentes afrodescendentes leem e começam a se sentir inferiores às

meninas brancas. Constata-se, assim, mais uma característica de que a prática leitora do “Baú” é uma prática crítica. No Projeto há preocupação do que levar para sala de aula, do que ensinar em classe. As histórias discutidas no projeto são histórias que conduzem às meninas a enfrentarem diversas situações do cotidiano, tais como não ser uma mulher submissa, incompetente, coitadinha, discriminada e excluída. O professor P afirma que “A leitura pode tanto salvar uma pessoa quanto destruir”. Segundo Rangel (2007, p. 21). “A busca de possíveis significados demanda uma série de estratégias vinculadas ao grau de maturidade do leitor, à complexidade do texto; ao objetivo da leitura; ao grau de conhecimento prévio sobre o tema da leitura e do estilo próprio de ler do sujeito. Para Kleiman (1993):

Compreendemos esta [a leitura] uma prática social que remete a outros textos e a outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados (KLEIMAN, 1993, p. 10).

Comparando a análise da autora com as observações realizadas, documentos analisados, entrevista com professores e alunos, compreendemos que, a todo momento, os educandos e educadores do “Baú” estão colocando em ação valores, crenças, atitudes de uma perspectiva crítica.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2003, p.102).

As quatro categorias discutidas: **A leitura contextualizada; A leitura como expressão artística; A leitura como processo de construção da cidadania e A leitura como experiência existencial e cultural**, referem-se às unidades de significação que entendemos ser os pontos pertinentes para o objeto em discussão. Através dessas compreensões, observamos que as práticas leitoras do Projeto “Baú de Leitura” são práticas inovadoras, porque, diante das informações coletadas ao longo da investigação, percebemos características que nos respaldam a classificar as práticas pedagógicas do “Baú” como sendo inovadoras. A respeito de práticas inovadoras, Fino (2011) afirma:

O esclarecimento do que serão, ou não, práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceptual exterior á etnografia, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas pedagógicas para as interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialética de se tornar um nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar (FINO, 2011, p.100).

Dessa forma, diante de tudo que coletamos e analisamos, entendemos que as práticas leitoras do “Baú de Leitura” são inovadoras, pois são práticas que, a todo momento, estão proporcionando o despertar, nos alunos, do senso crítico, o interesse para a prática da leitura e outros comportamentos já destacados no decorrer dessa discussão. Isso contribui para que eles tenham atitudes, comportamentos e posicionamentos conscientes e emancipados. Como afirma Bamberger (1988, p. 32), “Muitas vezes, o que uma criança aprende ou deixa de aprender na escola depende mais dos seus interesses do que da sua inteligência”. Nessa compreensão, o interesse não deve ser definido com preferência, porque preferir uma coisa à outra, em existindo várias possibilidades, é algo relativamente passivo, ao passo que o interesse é dinâmico e ativo: o sujeito não apenas escolhe, mas escolhe seu objetivo, cria metas para alcançar uma coisa ou outra.

A formação cidadã através das práticas leitoras é também trabalhada no Projeto “Baú”, pois, no contexto formativo, o que importa não é simplesmente trabalhar o texto em si, ler, discutir, mas também diversificar e escolher a melhor forma de trabalhar a leitura para que os alunos despertem o gosto e o prazer pelo ato de ler. É importante atentar para os depoimentos de coordenadores, professores e alunos, retirados do Manual do “Baú de Leitura” lendo histórias e construindo cidadania (2006, p. 161- 169):

“É maravilhoso ver crianças lendo, interpretando, criando, se expressando bem, resgatando e preservando nossa cultura e natureza, podendo ver suas criações respeitadas e interferindo nas políticas sociais” (COORDENADOR DO PROJETO “BAÚ DE LEITURA” – SÃO FELIPE-BAHIA).

Seguem outros depoimentos acerca do “Baú”:

O “Baú de Leitura” mudou muita coisa em minha vida, antes eu lia, mas não percebia o que os livros me mostravam. Hoje com o Baú, eu sei o que está escrito e leio muitos livros, eles me fazem ver a vida com mais alegria ou não... Aprendi a ser criança e cidadã, lutar pelos meus direitos” (ALUNA DO MUNICÍPIO DE SANTA LUZ-BAHIA).

Eu trabalhava no motor de sisal e minha vida era muito ruim. Na época que começou o PETI eu tinha medo de me apresentar em público, não gostava de ler, nem escrever, basicamente eu não gostava de estudar... Tudo mudou depois do Baú, hoje eu gosto de tudo isso. Por isso, o Baú tem um valor muito grande, ele é a chave do saber. Nós da Lagoa Grande estudamos com amor. Temos uma banda de percussão. Além do teatro que fazemos, também temos uma banda de percussão. Fizemos até uma música em homenagem ao Baú (ALUNO DE LAGOA GRANDE – RETIROLÂNDIA-BAHIA).

Eu, praticamente, nasci dentro da roça do sisal. Minha mãe ia trabalhar grávida e ali sentiu dores e foi assim que eu nasci. Também comecei a trabalhar cedo e achava que não tinha nenhum futuro, que minha vida ia ser igual a da minha mãe...Quando eu entrei no PETI e depois no Baú de leitura, uma janela se abriu para minha vida e

comecei a ver o mundo diferente...Quero estudar e ter um futuro melhor (ALUNA DO MUNICÍPIO DE SANTA LUZ-BAHIA).

“O “Baú de Leitura”, junto com o professor Toinho, realizou o meu sonho de ser cantora” (CRIANÇA DE CAMPO FORMOSO-BAHIA).

“Depois do trabalho com o “Baú de Leitura”, a autoestima das crianças e das famílias aumentou muito. Elas têm muito mais respeito pela sua cultura e sua cor. Se acham lindas” (PROFESSORA DE UMA COMUNIDADE DE MAIORIA NEGRA – UAUÁ-BAHIA).

Eu descobri que o “Baú de Leitura” é muito importante. Ele ensina a gente! Eu gosto muito dos livros do Baú. Eles são muito interessantes! A gente lê e pode colocar na vida da gente. Com o baú, a gente faz muitas brincadeiras, canta, dança e faz apresentações e músicas. Quando o Baú chegou, eu quase não sabia ler, não entendia nada. Aí eu comecei a olhar os livros e fui aprendendo. Agora estou sabendo mais e gosto de fazer verso para o Baú (CRIANÇA DE POÇO VERDE-SE).

Às vezes, me pergunto como definir esse projeto e confesso que ainda não tenho uma resposta. Sabe, quando fui acordar diante da dimensão que o Baú tomou na minha vida, já estava apaixonada como alguém que não consegue esquecer o primeiro amor. De início senti medo de não corresponder às exigências que uma boa contadora de história deve ter, porém descobri que o mais importante era gostar de ler, aprender, ensinar, viajar no mundo da leitura, das aventuras e emoções, e, principalmente, deixar-se formar criticamente diante das realidades do nosso dia a dia. Hoje, sei que o PBL me fez e me faz crescer, despertou em mim a melhor desenvoltura diante das pessoas; me ensinou a ter mais sensibilidade e, principalmente, acordar para uma nova realidade de ser mulher capaz de aceitar essa mulher que sou e do jeito que sou. Ah! Hoje estou sendo voluntária, pelo fato de que não esqueci meu primeiro amor com o Baú (EDUCADORA DO PROJETO “BAÚ” – PEDRINHAS-SE).

Abaixo, um poema produzido por uma professora que atua no Projeto “Baú”:

“Antes eu era assim

Não gostava de mim

E para o mundo não tavanem aí

Tanto fazia ir como vir

Mas quando o Baú conheci

Uma transformação começou a acontecer

Pois das coisas quero saber

E o máximo de pessoas eu quero envolver

Hoje entendi

Que livro não ensina a ler
Mas nos ensina a viver!
Às vezes penso em mudar o mundo
Mas o que eu faço é muito singelo
E ao mesmo tempo gratificante e belo
Nas ações corriqueiras comecei a mudar
E acho que meu agir fez atenções se voltar
E pequenos progressos estou a alcançar
Quando vejo minha filha,
Tão pequenina ainda!
E lixo na rua sabe que não é pra jogar
Sei que foi o meu agir
Que fez a pensar assim
E desse modo contribuir
Para o nosso existir
Passaria a tarde inteira
A falar do seu valor
E das mudanças maravilhosas
Que o Baú me provocou
Eu que antes não falava
Pois tímida eu me achava
Toda vermelha eu ficava.
Agora falo assim!
Tenho orgulho de mim

E pro baú digo que sim
Pois você foi pra mim
O que a escola me faltou
Quando eu falo do Baú
Me encho de emoção
Minha eterna gratidão!”

(PROFESSORA DO “BAÚ”, POÇO VERDE-SE; MANUAL DO BAÚ, 2006, P.163-164).

Observamos nos relatos que as pessoas veem as práticas leitoras do “Baú” como algo que realmente faz a diferença, ou seja, funcionam como um vetor para o crescimento individual, intelectual e cultural. Esses depoimentos são de alunos, professores e coordenadores do Projeto nos municípios da Bahia e Sergipe. É pertinente ressaltar que esses relatos se identificam com as nossas análises e compreensões a respeito de todos os dados coletados nessa investigação.

Para levar a educação a ocupar o seu espaço e ser realizada de forma séria, tem-se que conscientizar todos aqueles que a fazem, para que desempenhem seu papel de forma reflexiva, contextualizada, comprometida e alegre, para que os atores envolvidos se identifiquem e identifiquem seu mundo, sua missão social e pedagógica, e é isso que buscamos com o Baú de Leitura (SANTOS, ET AL, 2006, p. 150).

Nesse contexto, podemos verificar nos depoimentos dos sujeitos envolvidos no Baú que, através das leituras trabalhadas, eles se identificam e identificam o seu contexto social.

Segundo Santos (2006), os resultados do Projeto “Baú” podem ser assim resumidos: encontram-se mães mais alegres e criativas, gostando de ler, de ver, de cantar a vida, capazes de criar histórias, as mais diversas, externando, por vezes, com desenhos, aquilo que suas palavras não conseguem expressar. Para o autor, a leitura de histórias infanto-juvenis leva os leitores a habilidades antes desconhecidas, como visualizar o presente e sonhar com um futuro melhor. As crianças ficam desinibidas, com coragem para se apresentar em público, seja na escola, na praça, em qualquer lugar. Através dessa prática pedagógica, os participantes do Projeto, isto é, as crianças e adolescentes têm dado lições de vida e de amor. Eles desenvolvem o espírito de colaboração e respeito ao outro que é diferente, seja idoso, criança, que estiver em seu entorno. A curiosidade e o interesse por aprender mais são características dos participantes do “Baú”. Os alunos que fazem parte do Projeto estão sempre procurando

saber o que o colega faz, como, onde, estão sempre trocando experiências, dificuldades, compartilhando a sua história de vida. Eles têm demonstrado interesses em aprimorar os conhecimentos, fazendo planos para cursar uma faculdade.

As famílias dos educandos também passam a valorizar a leitura, manifestando o interesse de conhecer as práticas leitoras do “Baú”.

A população dos lugarejos, comunidade, povoados, sem livros de bibliotecas, contempla e valoriza muito o “livro da vida” trazido e traduzido ali para as pessoas, nos Seminários, nas feiras ou Mostras de Cultura, testemunhando a força de uma identidade assumida, ou por um meio ambiente que grita por “preservação”, menos depredação, mais respeito e amor. Mais ainda, aquelas crianças do Baú de leitura lhes falam de uma sociedade vazia, cheia de violência e desamor, mas também de sonhos por um futuro melhor, construídos e vividos coletivamente; de uma vida mais compartilhada e, por isso, mais significativa e valorizada. Crescem alunos, educadores e comunidade (SANTOS et al, 2006, p.153).

Dessa forma, segue a trajetória do Projeto, com seu ritmo próprio, com autonomia na abrangência, isto é, no tempo e no espaço de realizar suas práticas pedagógicas de leitura. Portanto, todas as práticas leitoras, buscam desenvolver nas crianças, adolescentes e adultos leitores, habilidades e valores que ajudem a viver melhor tanto na família quanto na sociedade, proporcionando reflexões sobre o que querem e o que podem fazer para melhorar a comunidade, atuando assim, como cidadãos capazes de mudar a história de vida de seu povo.

Assim, o resultado dessa pesquisa firmou-se na triangulação dos dados, considerando que a pesquisa fundamentada na triangulação prevê os diversos ângulos de análises, as diversas necessidades de recortes e ângulos para que a visão não seja reduzida e o resultado não seja limitado a uma perspectiva.

Segundo Tuzzo (2016), a complexidade do mundo atual exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e várias formas de ser contemplado e, por muitas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade, a partir de apenas um ângulo. Primeiramente, é pertinente se pensar no significado de totalidade

Segundo Tuzzo e Braga (2016), a construção de uma metodologia na área das Ciências Sociais já está consolidada pela ideia de multimétodos, não cabendo mais a busca de um resultado apenas por um viés de pesquisa. Assim se firma aqui a ideia de triangulação, de olhares múltiplos, de buscas diversas que se complementam, mas que também podem firmar somente no eixo qualitativo. Ainda segundo os autores:

A complexidade do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplados e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo. Importante primeiramente pensar no significado de totalidade, pois, muitas vezes, ela é para um indivíduo somente a maior parcela de possibilidade de conhecimento em um dado momento histórico – social. Por isso é sempre importante reconhecer a necessidade de busca constante de novos conhecimentos, novas buscas e novas descobertas. A totalidade, neste caso, pode ser somente uma representação do total, por isso a ideia central de que ao se fazer uma pesquisa pelo método de triangulação, um novo problema pode ser gerado, algo que não havia sido considerado no início das buscas de dados e informações; esse novo problema pode originar uma nova pesquisa qualitativa ou quantitativa ou até uma nova triangulação, num processo dialético e quase ininterrupto de inquietação, busca, reflexão, resultado que gera nova inquietação, nova busca, nova reflexão e um resultado ampliado que levará a uma nova inquietação sem fim (BRAGA, TUZZO, 2016, p. 143).

O método de triangulação sistemática pode ser compreendido em Flick (2009), apud Tuzzo (2016), ao afirmar que ela pode ser conseguida a partir da combinação de perspectivas e de métodos de pesquisa adequados, que sejam apropriados para levar em conta o máximo possível de aspectos distintos de um mesmo problema.

Nesse contexto, a triangulação dos dados na pesquisa ocorreu quando triangulamos as fontes de dados: depoimentos de alunos, professores, documentos analisados, os registros das observações no diário de campo.

Entendemos que a categorização por si mesma, não esgota a análise. É necessário que o investigador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, segundo André e Ludke (2003), o pesquisador terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, estabelecendo conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos posteriores. Esse, foi, enfim, nosso esforço hermenêutico neste capítulo.

7. CONCLUSÕES

O objetivo desta investigação foi compreender como acontece a inovação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de alunos do Projeto “Baú” de leitura no contexto do PETI nas cidades de Capim Grosso e Morro do Chapéu na Bahia. Diante desse contexto considerei importante ao que Fino e Jesus afirmam:

Ninguém ignora que as escolas já não são os únicos, nem sequer os mais importantes centros de distribuição de conhecimento, não podendo rivalizar com quantidade de informação que reside no seu exterior e a que se pode aceder com crescente facilidade. Nem são já necessárias, como foram há duzentos anos, para operarem o prodígio de transformar hordas de indivíduos com um passado rural, unicamente habituados aos ritmos da natureza, em operários minimamente disciplinados e habituados a permanecerem concentrados, portas adentro, funcionando de forma sincronizada, sob a direção de um capataz (FINO, JESUS, s/d, p.8).

Concordando com os autores pois como bem afirma Toffler (1994), toda sociedade tem sua própria atitude característica para com o passado, o presente e o futuro. Assim essa idiosincrasia temporal, formada como resposta à taxa de mudança, é uma das determinantes menos notadas, mas ainda assim mais poderosas, do comportamento social, e ela se reflete claramente no modo como a sociedade prepara os jovens para a vida adulta. Na compreensão do autor, nas sociedades estagnadas, o passado se intromete no presente e no futuro. Nesse contexto, numa sociedade dessas, o modo mais sensível de preparar uma criança era armá-la com habilidades do passado, pois essas eram precisamente as mesmas habilidades que elas viriam a necessitar no futuro. Assim, o filho seguia aos ensinamentos do pai, ou seja, todo tipo de técnicas práticas bem definidas, como também um conjunto de valores claramente definidos e altamente tradicional. O conhecimento não era transmitido por especialistas concentrados nas escolas, mas através de instituições religiosas, família e do aprendizado nas oficinas. Aluno e professor se encontravam dispersos por toda a comunidade. Havia uma absoluta devoção ao passado.

Com a era mecânica tudo isso acabou, pois a industrialização exigiu um novo perfil de homem. Exigia habilidades que nem a família nem as instituições religiosas podiam fornecer. Impôs uma revolução no sistema de valores. Acima de tudo requisitou que o homem desenvolvesse um novo sentido de tempo.

A educação de massa foi a engenhosa máquina construída pela industrialização para produzir o tipo de adulto de que necessitava. O problema era desordenadamente complexo: como pré-adaptar as crianças para o mundo novo – um mundo de repetitiva labuta dentro de quatro paredes, fumaça, barulho, máquinas, condições de vida compactas, disciplina coletiva, um mundo em que o tempo devia ser regulado

não pelo ciclo do Sol e da Lua, mas pelo apito da fábrica e pelo relógio de ponto (TOFFLER, 1994, p. 321-322).

Na compreensão de Toffler, a solução era um sistema educacional que em sua própria estrutura, simulasse esse mundo novo. Esse sistema não surgiu instantaneamente, e ainda hoje, ele guarda elementos passadistas da sociedade pré-industrial. Porém, a ideia de agrupar massas de estudantes para serem processados por mestres numa escola centralizada foi um golpe de gênio industrial. Toda a hierarquia administrativa da educação, à proporção que cresceu, seguiu o padrão da burocracia industrial. A própria organização do conhecimento em disciplinas permanentes se baseava em suposições de caráter industrial as crianças marchavam de um lugar para outro e se sentavam em locais determinados. A sineta tocava para anunciar mudanças de tempo. Assim, a vida interior da escola tornou-se um espelho antecipatório, uma apresentação ideal da sociedade industrial. Nesse contexto, os aspectos mais criticados da educação hoje – a regimentação, a falta de individualização, os sistemas rígidos para se sentar, se agrupar, se formar e dar notas, o papel autoritário do professor – são precisamente aqueles que transformaram a educação pública de massa num instrumento tão eficiente de adaptação a seu tempo e a seu lugar. Em concordância com o autor, na realidade atual talvez, muitas instituições de ensino aprendizagem ainda mantenham o perfil da era industrial.

Porém, no contexto do projeto “Baú” de leitura encontramos uma prática pedagógica totalmente diferente daquela existente no período industrial. A prática pedagógica do projeto “Baú” é inovadora, considerando que rompe com os velhos paradigmas considerados por muitos especialistas como “tradicionais”. No âmbito do projeto a questão principal é promover ambientes colaborativos que possibilitem aprendizagens significativas, que motivem o sujeito “aprender a aprender”, a desenvolver e participar de atividades comunitárias importantes. Na nossa compreensão há no projeto uma mudança de paradigma na prática pedagógica.

Dessa maneira, na compreensão de Kuhn (2013), o historiador da ciência que investigar as pesquisas do passado a partir da perspectiva da historiografia contemporânea pode sentir-se tentado a proclamar que, quando mudam os paradigmas, muda com eles o próprio mundo. Assim, guiados por um novo paradigma, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. Assim, essa deveria ser a prática de todas as instituições de ensino/aprendizagem, serem guiadas por um novo paradigma e consequentemente criando ambientes inovadores e possibilitadores de aprendizagens.

Portanto, o presente estudo está pautado na seguinte questão de partida: Existe inovação nas práticas pedagógicas que ocorrem no Projeto “Baú de Leitura” no contexto do PETI de Capim Grosso e Morro do Chapéu, Bahia?

Diante da questão de partida, selecionamos na investigação realizada quatro categorias que consideramos as mais pertinentes para o estudo em pauta: *A leitura contextualizada*; *A leitura como expressão artística*; *A leitura como processo de construção da cidadania* e *A leitura como experiência pessoal e cultural*.

Na compreensão das quatro categorias analisadas, percebemos que os alunos participantes do Projeto Baú de Leitura apresentam uma construção leitora diferente da dos alunos da escola regular, no que diz respeito às práticas de leitura. Nas análises realizadas, observamos que alguns aspectos se destacam como por exemplos: desenvoltura na oralidade e escrita, habilidades artísticas diversas dentre outras. Dessa forma, realçamos aqueles considerados mais pertinentes e importantes, ou seja, a “essência” do que heurísticamente construímos. Na categoria *A contextualização da leitura no Projeto “Baú”*, compreendemos que o projeto apresenta uma proposta de leitura lúdica, reflexiva e crítica, que oportuniza aos alunos espaços e instrumentos para realizá-la de forma prazerosa, possibilitando ao sujeito a ver-se e ver o mundo de forma singularizada. Conforme registro no diário de campo, alunos antes tímidos e com baixa autoestima na escola, não tinham contatos com livros e apresentavam dificuldades de expressão, hoje escrevem poesias e textos, elaboram roteiros para apresentações teatrais, atuam em peças de teatro, dialogam com um público variado, desde pessoas mais simples até autoridades educacionais. *A contextualização na concepção do Baú de Leitura*, implica uma articulação de conteúdos organizados de uma forma que possa favorecer uma aprendizagem significativa. A leitura dos livros auxilia os alunos a contrastarem a realidade vivida. Essa contextualização acontece através da contação de histórias, do teatro, da dança, de apresentações em circo, dentre outras formas de linguagem e expressão. Compreendemos que a interdisciplinaridade e a contextualização são recursos importantes para ampliar as diversas possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas nas quais disciplinas venham se agruparem.

É perceptível que os alunos do “Projeto Baú” apresentam uma boa desenvoltura nas práticas leitoras. São desinibidos para ler, escrever, pintar, desenhar e representar.

Na categoria *A leitura como expressão artística*, podemos destacar como mais importante: o trabalho com a cultura local, incentivo à valorização de pessoas que expressam

essa cultura como poetas locais e contadores de histórias. Essa conscientização adquire uma noção pluridimensional em que as identidades construídas por diferentes sujeitos, em diferentes momentos de suas histórias, se agrupam e se justapõem formando um mosaico que se organiza constituindo um todo cultural via leitura. Compreendemos que a leitura no contexto do Baú traz um sentido novo, realçado pela beleza e pela arte. Observamos que a arte, como tem sido trabalhada no Projeto “Baú”, tem contribuído para o desenvolvimento social e ecultural de crianças e adolescentes. No percurso da história, o teatro sempre foi responsável pelo registro da trajetória do ser humano, seus questionamentos, suas reivindicações sociais e políticas. Através do teatro, o aluno passa a ter contato consigo mesmo, experimentando, inclusive, os seus limites, surpreendendo-se ao se descobrir talentoso. O teatro alegra, entretém, estimula as atividades de respeito aos colegas, aos atores, aos professores, funcionários da escola, às normas da escola como também familiares, amigos e comunidade em geral. No Projeto “Baú da Leitura”, o ato de ler aparece como um ato de *etnoleitura*, ou seja, implicado densamente à cultura e problemáticas locais, sem perder a compreensão relacional da prática pedagógica, na medida em que no mundo contemporâneo muitas questões locais que envolvem a educação estão relacionadas a questões globais, como por exemplo, a problemática do clima na região do semi-árido, contexto onde a pesquisa foi realizada. Neste contexto, os períodos de seca são cada vez mais prolongados.

Através das práticas de produção e apreciação artísticas e de reflexões sobre as mesmas nas aulas de leitura, os alunos podem desenvolver saberes que os levem a compreender e envolver-se com decisões estéticas, apropriando-se de saberes culturais e contextualizados. É importante ressaltar que os alunos do “Baú” tem uma prática nômade de estar levando a outros municípios e estados o incentivo à leitura, mensagens de conscientização sobre o papel do cidadão na sociedade que vivem, vinculando-o ao exercício da cidadania, à preservação da natureza, à valorização da diversidade cultural, incluindo atividades de solidariedade em hospitais, conscientização de jovens sobre o mundo das drogas e o mundo do crime. Essas e outras mensagens ético-estéticas têm sido bastante difundidas pelos grupos teatrais, apresentações circenses, dramatizações, dentre outros. Nesta dimensão artística, os alunos se descobrem através da leitura, como pessoas que veem o mundo de uma forma diferente, por se tornarem jovens críticos e assertivos.

Na categoria *A leitura como processo de construção da cidadania*, compreendemos que a educação em todo percurso de uma vida é um processo de construção constante do ser social, do seu saber e das suas capacidades de discernir e atuar. Cidadania é prática e a

instituição escolar dispõe de meios para desenvolver essa prática com o aluno, não só na busca e acesso à informação relativa a seus direitos e deveres, como também o seu exercício. Observamos nas análises documentais do “Baú” que os alunos são orientados a identificar e desenvolver alternativas de cooperação na melhoria da vida cotidiana na escola, na comunidade, na família. Essa é uma forma prática de cidadania no espaço imediato de vivência social.

Outro fator importante nas práticas leitoras do “Baú”, é que não há discriminação entre eles. É um foco bastante trabalhado, desde às simples histórias às peças de teatro. Portanto, desenvolve-se no Projeto “Baú da Leitura” uma pedagogia pró-diversidade.

Nesse contexto, as regras de conduta na comunidade escolar têm o objetivo de garantir que o processo de ensino e aprendizagem ocorra com sucesso e promova *o bem-estar de todos e de cada um*. Em termos do desenvolvimento ético, a prática diz respeito às reflexões sobre as condutas humanas. O ponto central das preocupações éticas é a da justiça compreendida como valores de igualdade e equidade. No Projeto “Baú da Leitura”, observamos o tema ética ser experimentado nas próprias relações entre os agentes que compõem o Projeto: alunos, professores, funcionários, pais e comunidade.

Um assunto importante, com constante preocupação de alunos e professores do “Baú de Leitura” diz respeito à questão ambiental. É uma temática que os alunos, através de suas produções textuais, artísticas e artesanais levam à conscientização para outras pessoas. Nestes trabalhos de conscientização, eles buscam contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade local e global. Eles disseminam informações e conceitos, propõem-se a trabalhar com formação de valores para o bem do planeta no contexto ambiental.

Esta quarta e última categoria - *A leitura como experiência pessoal e cultural* - nos mostra que, no contexto do “Projeto do Baú”, as pessoas aprendem a viver num ambiente cultural que as gerações anteriores criaram. Essa transmissão cultural aparece como *uma marca do humano no humano*. A educação é, em sentido geral, o processo pelo qual os sujeitos se realizam, chamam-se, sentem-se humanos por herdarem e transformarem culturas deixadas por gerações anteriores e suas tradições. Nesse contexto, a escola como instituição educativa, tem a missão de passar às novas gerações aqueles elementos culturais fundamentais para a participação dos sujeitos na vida sociocultural. Assim, a importância de ensinar e aprender

saberes para poder participar da vida sociocultural fez com que à escola, no contexto do “Baú da Leitura”, fosse atribuída a função de ensinar, a crianças e adolescentes, conhecimentos e valores que, na sua maioria, não se aprende em casa. Embora a escola seja um ambiente criado para especificamente ensinar, esta é, como qualquer outra instituição social, um espaço em que as pessoas constroem, desconstroem e reconstroem o mundo cultural. Essa característica é perceptível nas práticas desenvolvidas no contexto do “Baú”.

A leitura como experiência pessoal e cultural é uma prática de *aprendizagens significativas*, porque, através da leitura, o sujeito consegue se tornar um ser crítico, curioso, sobre o mundo em que vive, como também favorecer seu diálogo com pessoas de outras culturas. Conforme pudemos observar, a leitura enquanto experiência pessoal no contexto do Projeto Baú de Leitura, transforma os alunos em bons leitores, em escritores-pesquisadores. É importante mencionar que, no contexto do “Baú”, é através do ato de ler que as crianças têm contatos pedagogicamente densos com o mundo da fantasia, dos contos de fadas, dentre outros. Esta dimensão dinâmica e dialógica da leitura pode ser observada nas práticas pedagógicas de leitura, ativando os conhecimentos anteriores do sujeito, construídos na interação social.

No contexto da categoria *A leitura como experiência pessoal e cultural*, compreendemos que é um espaço-tempo em que, através das práticas pedagógicas do “Baú”, os alunos trabalham a diversidade cultural, étnica e social, valorizando a história de vida e de mundo, na perspectiva de garantir o acesso à leitura daqueles que tiveram suas leituras de mundo reprimidas. Uma inspiração Paulo freireana.

A pluralidade cultural é discutida de forma que sejam revistas e transformadas práticas arraigadas a injustiças sociais, inaceitáveis e inconstitucionais, enquanto se ampliam conhecimentos a respeito do povo do Brasil, suas histórias, trajetórias culturais. Inter-relacionam escola, comunidade local e sociedade, ampliando assuntos do cotidiano. Nesse contexto, o aluno passa a conhecer as suas origens, valorizar as diversas culturas existentes no país, compreender o seu próprio valor, promovendo sua autoestima.

Os alunos vivenciam a própria cultura, respeitam as diferentes formas de expressão cultural. Esta valorização cultural é demonstrada ao público mediante as apresentações culturais realizadas através do teatro, apresentações circenses, exposição de trabalhos artísticos, produções textuais, dentre outros realizados e produzidos pelos próprios alunos.

A formação cidadã é outra prática que observamos nesta categoria através das práticas leitoras do Projeto “Baú”, pois, neste contexto, o que importa não é simplesmente trabalhar o texto em si, ler, discutir, mas diversificar e escolher a melhor forma de trabalhar a leitura para que os alunos despertem o gosto e o prazer pelo ato de ler. Assim, os alunos afirmam que as práticas pedagógicas do projeto “Baú” mudaram a vida deles, que passaram a conhecer a origem do seu nome, da sua família, da sua raça enquanto construção social; compreender o seu nível social e cultural; tornaram-se seres comprometidos com o seu papel de cidadão. No dia 11 de março de 2016 registramos em nosso diário de campo uma atividade pedagógica realizada pela comunidade do “Baú” de Leitura. A atividade tinha como objetivo levar uma mensagem sobre o papel do que é ser cidadão. Levavam cartazes e painéis e circulavam pelas ruas da cidade do Morro do Chapéu, deixando a sua mensagem. Uma atividade bastante interessante e que despertava a atenção das pessoas.

Como vemos para se desenvolver uma prática pedagógica inovadora num ambiente de aprendizagem não depende unicamente das novas tecnologias. Como bem afirma Fino (2011), a tecnologia pode ser um componente com o qual se possam inventar novos contextos de aprendizagem. E também pode ser um componente cuja incorporação acentua as concepções mais tradicionais, quando utilizada em contextos de ensino. Então, para que haja inovação pedagógica é necessário que seja compreendida como uma quebra de paradigmas ultrapassados ao longo dos tempos. Isto implica alterações nos fundamentos da relação pedagógica tradicional e a criação de contextos de aprendizagem diferentes dos “tradicionais”. Portanto o professor precisa adotar uma prática pedagógica inovadora, se desvencilhando portanto da prática considerada por muitos especialistas como “tradicional”.

Segundo Papert (2008), na literatura educacional, há muito existe a dedução generalizada de que a leitura é a principal via de acesso dos estudantes ao conhecimento. De alguém que não sabe ler diz - se ter sido condenado à ignorância ou, no mínimo, que é dependente da limitada quantidade de informações significativas que podem ser obtidas oralmente. Ainda na compreensão do autor, o desenvolvimento educacional das crianças tem sido visto como rigidamente dependente do aprender a ler em um determinado período de vida. Para Papert a expectativa de uma Máquina do Conhecimento sugere que essa suposição fundamental não seja necessariamente uma verdade eterna, sendo possível que comece a mudar em uma ou duas décadas pelo fato de a entendermos melhor. Ele ressalta que não está sugerindo que a linguagem escrita seja abandonada. Papert sugere que é necessário uma nova

concepção a respeito da posição do aprender a ler como requisito para o acúmulo, por estudantes, de conhecimentos necessários.

Assim, dentro da concepção de Papert (2008), a prática pedagógica do projeto “Baú” de leitura, na nossa compreensão possibilita aos seus participantes uma nova concepção de aprender como também conhecimentos necessários para enfrentar as demandas do momento atual. Podemos até demonstrar com trechos de depoimentos de alunos e professores monitores do projeto “Baú”. Assim, em registro no diário de campo no dia 4 de novembro de 2015, a ex-aluna M afirma: “graças ao “Baú” cheguei onde estou, trabalhando, cursando faculdade, tudo através da conscientização das histórias do projeto “Baú” de leitura” (Depoimento de uma ex- aluna). Outro fragmento citado pelo professor R. “Esses alunos não gostavam de ler quando chegaram aqui, melhor dizendo não gostavam nem de falar. Hoje, eles são que pedem para ler e depois escrever o que entenderam da história contada. É muito gratificante para nós professores/monitores perceber a desenvoltura desses alunos e o prazer pela prática da leitura. Trabalho em outras escolas, mas só vejo esse encantamento aqui no “Baú” de Leitura”.

É interessante ressaltar, ainda nesta categoria, que muitos pais são alfabetizados pelos próprios adolescentes que fazem parte do Projeto. Em documentos analisados observamos que eles alfabetizam os pais através da contação de história, ou seja, no momento que eles estão contando as histórias, sejam através de dramatizações, teatro, circo, dança e outros: os pais ficam motivados para aprender a ler, daí a prática de os filhos alfabetizarem os pais. Nestes termos, podemos compreender como o Projeto “Baú de Leitura” constrói ressonâncias pedagógicas para além da sua missão central focada no estudante.

Através da experiência vivenciada com as leituras do Projeto, as crianças e adolescentes aprendem muitas lições de vida. Veem-se como pessoas críticas, capazes de fazer diferentes leituras em contextos diferentes. São sujeitos que, na sua humildade, são preparados para não aceitarem a discriminação e a opressão por serem sertanejos e nordestinos. Enfim, são pessoas que se tornam afirmativas, que pensam em futuros promissores para si e para sua família, tudo isso é resultado pelas práticas leitoras do Projeto “Baú de Leitura”.

Retomamos os argumentos de Fino (2011) sobre inovação pedagógica, nos quais o referido autor afirma:

Se é verdade que a etnografia pode ser um utensílio poderoso para a compreensão dos fenômenos de inovação, não é à etnografia, enquanto área de conhecimento, que compete definir inovação pedagógica. Com efeito, à etnografia apenas compete

fornecer os meios para sondar, questionar, descrever e compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola –, ou no seio da própria sociedade, além de implicar, também, o debate epistemológico sobre a validade do conhecimento obtido pelo seu intermédio (FINO, 2011, p.100).

Então, ainda conforme o autor:

O esclarecimento do que serão, ou não, práticas pedagógicas inovadoras é algo a cargo de um enquadramento conceptual exterior à etnografia, o qual tem de estar presente permanentemente na mente do investigador que olha para as práticas pedagógicas para as interpretar como se fosse um nativo delas, dentro da dialética de se tornar nativo, para conhecer, e de ser estrangeiro, para interpretar (FINO, 2011, p. 100).

Diante do corpus empírico que coletamos, registramos em diário de campo e analisamos, compreendemos que as práticas pedagógicas de leitura do Projeto “Baú de Leitura” são inovadoras, pois são práticas que, a todo momento, estão proporcionando interesses, motivações e significações a todos os sujeitos que fazem parte do Projeto. Como podemos comprovar em uma das nossas observações no dia 4 de novembro de 2015 e registrado em diário de campo a fala do aluno E “atividades do Baú são prazerosas. Despertam nas pessoas a lição da vida”. Estas práticas diferenciadas contribuem para que os sujeitos experimentem, acima de tudo, uma formação emancipacionista, apesar de viverem num contexto social historicamente iníquo. O que as práticas leitoras do Projeto “Baú da Leitura” proporcionam é que esses sujeitos leitores se inspirem na construção poética de Jean Cocteau: Não sabia que era impossível, foi lá e fez.

8.REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Vera Teixeira de, BORDINI, Maria da Glória. **A Formação do Leitor**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

ALLIENDE, Felipe, CONDEMARÍN, Mabel. **A Leitura teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

ALMEIDA, L.; PEIXOTO, R. **Ótimas e pouco conhecidas**. Veja Rio, Rio de Janeiro: 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de et ali. **Liderança, Gestão e Tecnologias Para Melhoria da Educação no Brasil**. São Paulo: PUC, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A. LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 5. ed. São Paulo: 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de André. **Etnografia da Prática Escolar**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

ATKINSON, P., HAMMERSLEY, M. **Ethnography and participant observation**. In N K. Dentin; Y.S. Lincoln (cord.), Handbook of qualitative research. Newbury Park, CA: 1994.

BACHA, M.L. **Leitura na Primeira Série**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1975. 263 p.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

BARBOSA, José Juvêncio. **A Alfabetização e Leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, A. de J. de; LEHFELD, N. A. de. **Fundamentos de metodologia científica: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BATISTA, Francisca Maria Carneiro et al. **Baú de Leitura: Lendo Histórias, Construindo Cidadania**. Feira de Santana – Bahia: 2006.

BAÚ DE LEITURA: **Lendo Histórias, Construindo Cidadania**. 3. ed. Feira de Santana - Bahia: 2008.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

BLUMER, Herbert **Symbolic Interactionism: Perspective and Method**. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969. https://pt.wikipedia.org/wiki/Interacionismo_simbolico. Acesso em 28 de outubro de 2015.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB- Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: V 2, 1997.

CÂMARA JR., J. Mattoso. **Princípios de Linguística Geral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1972.

CARDOSO, C. F. **Introdução: uma opinião sobre as representações sociais**. São Paulo: Papyrus, 2000.

CARNEIRO, Vera Maria Batista.
[HTTP://www.vivaleitura.com.br/calendário_detalle.asp?Id_projeto=1432](http://www.vivaleitura.com.br/calendario_detalle.asp?Id_projeto=1432)). Acesso em 20 de junho.

CARRÃO, Eduardo Vítor Miranda et al. **Inclusão e Tecnologia na perspectiva Freireana**. V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife: 2005.

CARVALHO, Castelar de. **Para Compreender Saussure**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1984.

CAVALLO, Guglielmo, CHARTIER, Roger. **História da Leitura no Mundo Ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CERVI, Cristiano Roberto et al. **Proposta de uma Biblioteca Digital Multimídia**. Universidade de Passo Fundo- UPF, s/d.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2009.

COX, Kênia Kodel. **Informática na Educação Escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Desafios na construção da biblioteca digital. Ciências da Informação**, Brasília: 1999.

DELORS, Jacques. **EDUCAÇÃO: Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar Pela Pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti, VIÁ, Sarah Chucid da. **Metodologia científica: pesquisa empírica em ciências humanas**. 2. Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

DENZIN, N. K. **The art and politics of interpretation**. In N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (coord.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: 1994, Sage, pp. 500-514.

DEBUS, M. **Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales**. In:

ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil 1980-1995**. São Paulo: Komedi, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERRETI, Celso João. **A Inovação na Perspectiva Pedagógica**.
<http://www.google.com.br/#hl=ptBR&source=hp&q=a+inova%C3%A7%C3%A3o+na+perspectiva+pedag%C3%B3>. Acesso 10 de março de 2014.

FINO, Carlos Nogueira, *FAQS, Ethnography and Participant Observation*. s/d.

FINO, Carlos Nogueira. SOUSA, Jesus Maria. **As tic redesenhando as fronteiras do currículo**. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira – Portugal: 2003. Revista Galego -Portugeusa de Psicología e Educación, 8 (10), 2051-2063.

FINO, Carlos Nogueira, SOUSA, Jesus Maria. **As tic abrindo caminho a um novo paradigma educacional**. Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira Funchal, Portugal. <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2015.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais**. UMa, Funchal – Portugal. <https://www.google.de/search?> Acesso em 5 de agosto de 2015.

_____, Carlos Nogueira. **Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)**. In Bento, V. António, Mendonça, Alice. Educação em Tempo de Mudança. Ilha da Madeira, Funchal –Portugal: CIE-UMa, 2. Ed, 2010, p. 277-287.

_____, Carlos Nogueira. **Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciamento**. In Fino, Carlos Nogueira (Org.) Etnografia da Educação. Ilha da Madeira: CIE-UMa, Funchal - Portugal: 2011, p. 95-117.

_____, Carlos Nogueira. **Demolir os muros da fábrica de ensinar**. Humanae, v.1, n. 4, 45-54. Agosto. 2011.

_____, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais.** Portugal: s/d

_____, Carlos Nogueira, SOUSA, Jesus Maria. **As TIC Abrindo Caminho a um novo Paradigma Educacional,** 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Org. e trad. Roberto Machado. 7. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANÇA, Robson Luiz de. **A construção dos saberes e habilidades necessárias à atuação docente no contexto da inovação pedagógica: a formação e profissionalização do professor.** In Fino, Carlos Nogueira (Org.) Etnografia da Educação. Ilha da Madeira: CIE-UMa, Funchal - Portugal: 2011, p. 148-176.

_____, M. **A arqueologia do saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____, M. **Vigiar e Punir.** São Paulo: editora Vozes, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, P. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1982. 96 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1983.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler.** 29. ed. S. Paulo: Cortez, 1994.

_____, Paulo. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho d' Água, 1995.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIROUX, H. A. **Paulo Freire e a política do pós-colonialismo**. *Pátio revista pedagógica*, Porto Alegre, nº 2, p.14-19, ago./out.2997.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro Record, 1997.

GOODE, William J., HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1969.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**. San Francisco, Ca.,Jossey-Bass: 1981

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

HÉBRARD, J. **A escolarização dos saberes elementares na Época Moderna. Teoria & Educação**., Porto Alegre, n. 2, 1990. P.65-110.

HERNANDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Art Med, 1998.

HITTI, Sueli Maria Gonçalves, CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. **A experiência do Baú de Leitura**. [HTTP//WWW.redeandibrasil.org.br](http://www.redeandibrasil.org.br). Acesso em 20 de junho de 2011.

[Http://mais.uol.com.br/view/99at89ajv6h1/leitura-brasil-tem-um-dos-piores-indices-do-mundo](http://mais.uol.com.br/view/99at89ajv6h1/leitura-brasil-tem-um-dos-piores-indices-do-mundo). Acesso em 22 de junho de 2011.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: 2009.

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. .

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. 6. ed. São Paulo: Pontes, 1998.

_____, Angela. (Org.) **Os significados do letramento**. Editora Mercado Letras, S. Paulo: 2008.

KUHN, T. S. **The Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina Andrade de. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. **A Leitura Rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LAPASSADE, G. L. **Ethnosociologie**. Paris: Meridiens Klincksieck, 1991.

_____, Georges. **As microssociologias**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Estudo de grupos familiares migrantes carentes: suas formas de organização interna**. São Paulo: fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1980.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: 1999.

_____, P. **O Universal sem totalidade**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: editora 34, 1999. Disponível em www.faced.ufba.br/.../Lévy_universalsem.htm-Acesso em 20 de agosto de 2010.

_____, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

LIMA, Sara.http://www.moc.org.br/noticias_exibir.php?mostrar=182

www.calilanoticias.com/.../projeto-bau-de-leitura-nas-escolas-de-serrinha.htmll.

MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes Re conhecido. **Etnopesquisa-crítica, currículo e formação docente.** Disponível em: <http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&source=hp&q=conceitos+de+etnografia+na+educa%C3%A7%C3%A3o+dos+autores+%3A+woods%2C+lapassade+Macedo&btnG=Pesquisa+Google&aq=f&aqi=> Acesso em 6 de setembro de 2010.

_____, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** 2.ed. Salvador-Bahia: Editora da UFBA, 2004.

_____, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica Etnopesquisa-Formação.** 2. ed. Brasília-DF: 2010.

_____, Roberto S. **As duas faces de Janus: sobre uma pedagogia (im)provável para espíritos improgramáveis.** In: *Criação e devir em formação: mais-vida na educação.* Salvador: EDUFBA, 2014, p. 63-79.

MACIEL, L. S. B. et al. **Reflexões sobre a formação de professores.** São Paulo: Papirus, 2002.

MAGALHÃES, J. P. de. **Alquimia da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime.** Bragança Paulista: USF, 2001.

MANUAL – **Programa de Erradicação do Trabalho Infantil- PETI,** Brasília: 2003.

MARQUES, Carlos Alberto et al. **Inclusão e Tecnologia na perspectiva Freireana.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife: 19 a 22- setembro 2005.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** Rio de Janeiro: 2001. Disponível em www.ines.gov.br/.../A%20abordagem%20etnografica%20para%20Monica.htm -. Acesso em: 2 de agosto de 2010.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica.** 11.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENDES, Guida et. al. **O educador aos olhos das crianças: uma abordagem etnográfica.** . In Fino, Carlos Nogueira (Org.) *Etnografia da Educação.* Ilha da Madeira: CIE-UMa, Funchal - Portugal: 2011, p. 319-344..

MENDONÇA, Deolinda, SOUSA, Jesus Maria. **Um estudo etnográfico numa organização educativa: a influência da liderança no contexto escolar.** In Fino, Carlos Nogueira (Org.) *Etnografia da Educação.* Ilha da Madeira: CIE-UMa, Funchal - Portugal: 2011, p. 253-277.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1993.

MICHALISZYN, Mario Sergio, TOMASINI, Ricardo. **Orientações e normas para elaboração de Projetos, Monografias e artigos Científicos.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN- Língua Portuguesa,** Brasília: 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.** 3. ed. Brasília: 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.** Brasília: 2009.

MONTEZ, Carlos et al. **Experiências na Implementação da Biblioteca Multimídia RMAV/ Florianópolis:** s/d.

MORGAN, D. L. **Focusgroup as qualitative research.** London: Sage, 1997.

MORIN, Edgar. **O método V: a humanidade da humanidade.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____, José Manuel. **Como utilizar a internet na educação.** Disponível em: [HTTP://WWW.eca.usp.br/prof/morin/internet.htm](http://www.eca.usp.br/prof/morin/internet.htm). Acesso em 5 de maio de 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. **Leitura: Perspectiva Interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1991.

_____, Eni P. **Análise de Discurso: Princípios & Procedimentos**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

PAPERT, S. **Mindstorms – Children, Computers and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980.

PAPERT, S. **A Máquina das Crianças**. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PEREIRA, Camila, WEINBERG, Monica. **Você sabe o que estão ensinando a ele?** Rio de Janeiro: *Revista Veja*, Editora Abril, ed. 2074, p. 74, 2008.

PEREIRA, Magda Chagas. **Algumas considerações sobre a leitura do hipertexto**. REVISTA ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina/Associação Catarinense de Bibliotecários. V. 3, n. 3, 1998. Florianópolis: ACB, UNIVALI, 1998.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. **As Competências para ensinar no século XXI**. São Paulo: Artmed, 2002.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na Escola: espaço para gostar de ler**. 2. ed. Editora Mediação. Porto Alegre: 2007.

RASGO, J. Felix A. **De La Investigación sobre enseñanza al conocimiento docente**. In: RASGO, J.F.A. et al. (org). Madrid: Akal, 1999.

REIS, Ana Cecília dos et al. **Experiência do IRPAA - BA Com o Baú de Leitura**, 2006.

RICHARDSON, Roberto Jaury e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar por Competências**. São Paulo: Artmed, 2011.

SAGAN, C., **Os Dragões do Eden**, 4ª ed., Lisboa, Gradiva, 1994.

SAIÃO, Luís Fernando, **Afinal, o que é biblioteca digital?** Revista USP, nº 80, São Paulo: 2009.

SANCHO, J. e HERNÁNDEZ, F. **La comprensión de La cultura de las innovaciones educativas como contraponto a la homogeneización de La realidad escolar**”, exposição apresentada no Congresso Internacional de Didática realizado em La Caruna, 1993.

SANCHO, Juana Maria et. al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. **Reflexão sobre a formação de professores**. São Paulo: Editora Ltda, 2002.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Textos selecionados de Métodos e técnicas de pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2002.

SANTOS, Carlos, R. **Janus: mito e nanopartícula**. <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/do-laboratorio-para-a-fabrica/janus-mito-e-nanopartacula>. Acesso em 7/3/2014.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação – PME**. Capim Grosso – Bahia: 2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Municipal de Educação – PME**. Morro do Chapéu – Bahia: 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A Produção da Leitura na Escola**. Pesquisas X propostas, São Paulo: Ática, 1995.

_____, Ezequiel Theodoro da. **O ato de Ler**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e Realidade Brasileira**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____, Ezequiel Teodoro da. **Elementos de Pedagogia da Leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Neusa C. et al. **Bibliotecas Digitais: do conceito às práticas**. Rio de Janeiro: UERJ, s/d.

SOARES, Magda Becker et al. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1991.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**. Lisboa Portugal: Editora Asa, 2000.

SOUSA, Jesus Maria. **Currículo e Etnografia da Educação: um diálogo necessário**. In Fino, Carlos Nogueira (Org.) Etnografia da Educação. Ilha da Madeira: CIE-UMa, Funchal - Portugal: 2011, p. 45-68.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru: USC, 1992. (p. 22).

SUZUKI, Juliana Telles Faria, RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Tecnologias em educação**. São Paulo: PEARSON Education, 2009.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Nova York, Prentice Hall, 1979.

SPRADLEY, J. P. **Participant Observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed. 1980.

TOFFLER, Alvin. **O Choque do Futuro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

TUZZO, Simone Antoniacci, BRAGA, Claudemilson Fernandes. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como Gênesis**. *Revista Pesquisa Qualitativa*. São Paulo, v.4, n.5, p.140-158, agosto. 2016.

VITOR, A. B. *uma visão prismática. Escola, leitura e competências*. Revista Lusófona de Educação. Lisboa, v. 1, p. 73-85 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura e o ensino da literatura**. Editora Contexto, São Paulo: 1991.

ZILBERMAN, Regina, SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: 2008.

ZILBERMAN, Regina. Disponível em google.com.br/#hl=ptBR&q=leitura+no+Brasil%3A+sua+historia+e+suas+instituicoes+Zilberman. Acesso em: 2 de maio, 2014.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):27-32, 2001. ISSN 1415-6814. Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.

WOODS, P. **Inside schools. Ethnography in educational research**, London: Routledge, 1986.

WOODS, P. **Investigar a Arte de Ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

ANEXOS

Fotografias referentes aos eventos e práticas pedagógicas realizados pelos alunos do Projeto “Baú” de Leitura no contexto do PETI de Capim Grosso e Morro do Chapéu – Bahia



Amostra cultural – músicas



Apresentação teatral sobre preservação do Meio ambiente



Apresentação circense



Apresentação circense



Apresentação teatral



Apresentação circense



Apresentação circense



Apresentação teatral



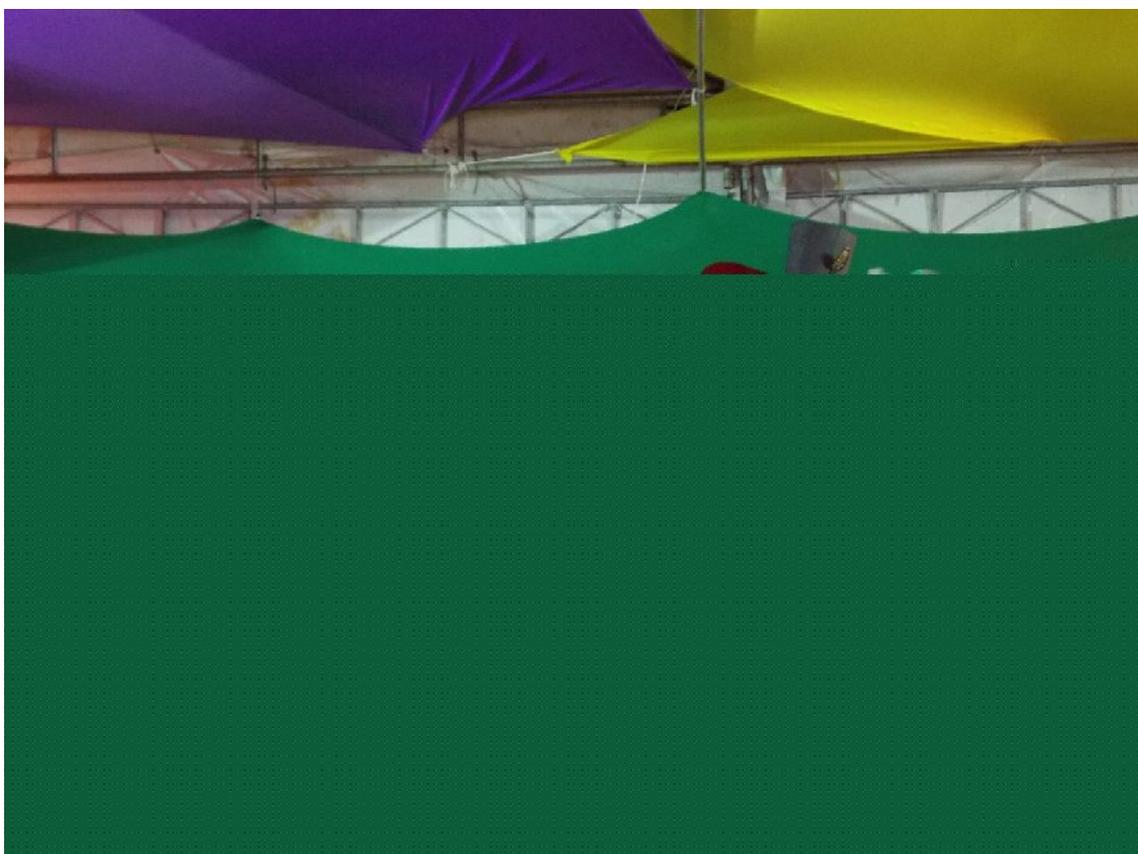
Apresentação circense . Foto Sônia Azevedo



Apresentação teatral sobre preservação do meio Ambiente



Dramatização sobre preservação do meio Ambiente



Apresentação circense



Apresentação teatral



Apresentação teatral



Apresentação teatral



Apresentação circense



Apresentação circense



Desfile cultural

Franklin Orosco



Desfile cultural



Contaçon de histórias



Amostra artesanal



Amostra artesanal

AMOSTRA DE POESIAS

AÇÕES SOCIOEDUCATIVAS DE CONVIVÊNCIA- PETI

PROJETO BAÚ DE LEITURA



CAPIM GROSSO-BAHIA

João João

Deixa lá.

Maria: Olá minha gente!
preste muita atenção
pois agora vou contar
as travessuras de João.

João: Minha gente preste atenção
no que eu agora vou falar
Sou falar de uma menina
chamada Maria Pruí.

Maria: Maria Pruí é a sua mãe
ou então a sua tia
Se eu me chamo Maria Pruí
Você se chama João cutia.

João: Escute agora Maria
No que agora vou dizer
Você tem inveja de mim
por que você não sabe ler.

Maria: O, você é Joãozinho
Seu leitão dentro da lama
Se eu fosse você tinha vergonha
De fazer xixi na cama.

credeal

credeal *

Uma bela natureza

Uma vez, uma menina que já gostava de imaginar, só imaginava coisas boas, um dia ela imaginou que estava em um lindo jardim cheio de flores e animais de toda espécie, ela se encurtou com o coelho que foi o que ela achou mais engraçado e o coelho também achou ela engraçada, então o coelho convidou ela para ir conhecer a natureza, chegando lá o coelho começou a mostrar os bichinhos para a menina.

A menina avistou um passarinho que era a coisa mais linda do mundo e pediu ao coelho se ele podia pegar aquele passarinho que ela achou tão interessante.

Então ele respondeu que se ele fosse maior poderia pegar mas como ele é baixo ele não alcançaria por que ele ia ficando muito alto, vamos andar mais um pouco que pode até achar outro animal mais interessante, mas infelizmente não pode encontrar outro animal e a menina ficou muito triste.

Aluna = Claudineia F. B. dos Santos

V. d. = Junquinho

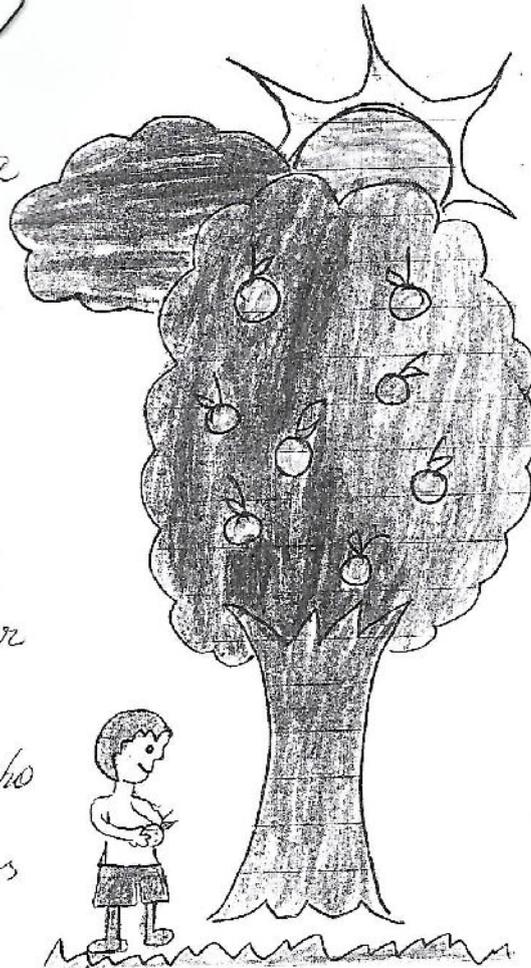
Monitoral = Adriana

A Laranjeira

Plantei uma penuntinha
sobre a terra do pomar
quando ela nasceu, eu
já fui logo molhar

Vou cuidar muito bem dela
todos os dias vou molhar
para que quando ela crescer
frutes bonas ela dar.

Ela cresceu bem rapidinho
e bonitinha ela ficou
Deu muitos frutos gostosos
com um delicioso sabor.



Alunas - Ana Paula e Janeluma.

Monitora - M^o Lucía Reis

U.J.A - Sítio São

PARÓDIA: O BAÚ EM AÇÃO
P.B.L. PROJETO BAÚ DE LEITURA

A magia está no ar
Com o Baú na escola
Com os livros organizados
Cheios de contos e histórias.

Uma peça engraçada
Um palhaço de papel
No início uma canção
Sinto a presença de Deus.

Ref: Alô o Baú em ação
Criando dramatização
Quem já participou
Bate forte com a mão.

Sinto o clima é dia do Baú
Todo mundo se agitou
Alegria da turma inteira
Festa de monitor.

Ref: Alô o Baú em ação
Criando dramatização
Quem já participou
Bate forte com a mão.

*Monitores Escolas
Alunos do Poo Poo*

PARÓDIA: P.E.L. PROJETO BAÚ DE LEITURA
MÚSICA: "POEIRA" (IVETE)

A minha sorte grande
Foi o PETI acontecer
Virou minha paixão verdadeira.

Viver a emoção
Ler os livros com atenção
Pra ser feliz a vida inteira.

São lindas as histórias
Todos os assuntos
Isso que eu quero ler.

Livros do Baú
São muito importante
Principalmente pra mim

Chegou no meu espaço
Mudando o pedaço
Com um trabalho que não é brincadeira...

Pegou me deu um laço
Me fez ler no compasso
Trouxe pra nós o Baú de Leitura

Refrão: Leitura aa! Leitura aa! Leitura aa! Baú de leitura.

Aluno: Romeu
UJA: Caiçara.

**PARÓDIA: MÚSICA (BRUNO E MARRONE)
VERSÃO: "DOMINDO NA PRAÇA"**

Caminhei sozinho pro quartinho
Tentei falar com a estrela e com a lua
Sentei na beira da cama, tentando cochilar...
Adormeci e sonhei com barquinhos.

Ref: Mamãe me conta uma história
Me faça dormir, me abraça, me beija
Conta pra mim uma linda história.
Pra mim dormir...

Viajei em alto mar, alcancei as estrelas e a lua
Tentando com meu barquinho, viajar mais longe
Adormeci e sonhei com uma ilha...

Ref: Mamãe me conta uma história
Me faça dormir, me abraça, me beija
Conta pra mim uma linda história.
Pra mim dormir...

Nele eu estava tão contente...
tinha tanta coisa bonita pra ver

Ref: Alô o Baú em ação
Criando dramatização
Quem já participou
Bate forte com a mão.

Livro: Os olhos que não queriam dormir.
Autora: Maria Antonia Ramos Coutinho.

PARÓDIA

Com o Baú na escola
Aprendemos muito mais
Lendo os seus livros
E mostrando o que ele faz.

O Baú chegou
Pra fazer a festa
Deixando tudo bonito
Igual a primavera.

A primavera falou
Que precisamos oferecer
Cuidar dela é muito bom
Faz bem pra mim e pra você.

Em gênero e sexualidade
Aprendemos uma lição
Que homem usar rosa
Não tem problema não.

Preste muita atenção
No que eu vou lhe dizer
O Baú de leitura é
Muito bom pra você.

A primavera vem
Para tudo melhora
O campo de flor
Você pode observar.

Versos criado através do estudo
do livro: Armazém do Folclore.
Alunos: Izaque, Jamilton e Weliton.
UJA: Peixe.
Monitora: Márcia Oliveira.

ROTEIRO DE PEÇA TEATRAL

Eu Sonhei com Lampião

Personagens:

Reporter	Zezinho (filho)
Zé Zé (irmã)	Narrador
Lampião	Maria Bonita
Zé Pedro (marido e eis padre)	Corisco
Dona Maria (mulher)	Pai Juvenal (macumbeiro)

Narrador- Chega mais minha gente, chega mais pra escutar essa história esquisita, que vocês irão acompanhar... Nestas bandas do sertão Nunca vi uma história dessas é, de ter medo, correr, cagar e nem se limpar de pressa. Neste ano de copa do mundo, estão alardeando para o mundo, quem não quiser morrer reza pra tudo. Vocês estão curiosos mais eu não vou contar, se vocês quiserem ver, é só não atrapalhar, porque agora com vocês, um espetáculo, que não é mole não. Cujo nome é "EU SONHEI COM LAMPIÃO" nome besta pra enrola, mas o fato é interessante vamos assistir pra revela.

(Entram os irmãos conversando sobre a mãe, sobre a mudança dela).

Zé Zé- Zezinho você reparou como a mamãe está estranha?

Zezinho- (triste bem cabisbaixo). É reparei sim...

Zé Zé- Ela está tão estranha que quando está dormindo fica fazendo uns barulhos estranhos, de dar muito medo, coisa que ela não fazia, quer saber Zezinho acho que ela está até ficando doida.

Zezinho- (senta-se em um tronco e não fala nada, bem triste).

Zé Zé- Uai Zezinho? Que cara mais esquisita é essa? está com raiva? Cara de quem comeu e não gostou.

Zezinho- É Zé Zé vou te contar tudo, bem vou dizer que foi assim mesmo.

Zé Zé- Não entendi!

Zezinho- É que já estou imaginado, a comida da mamãe esse ano neste São João, todo ano a mesma coisa, eu não aguento mais.

Zé Zé- Mas o que ela faz de tão ruim assim, Zezinho? Já que eu cheguei de viagem tem poucos dias.

Zezinho- A mamãe inventou de fazer uns doces de abobora, o papai gostou muito. Ai ela ~~deixou~~ deixou mais de fazer doces de abobora. (Silêncio). Estava ate bom no início sabe? (ela faz sim com a cabeça). Um dia desses ela fez um almoço e, de entrada era salada de abobora.

Zé Zé- De abobora?...

Zezinho- Sim! De abobora, ate que estava gostosinha. Mas depois ela trouxe outro prato. Arroz com abobora...

Zé Zé- Nunca ouvi dizer isso Zezinho.

Zezinho- Pois é nem eu, mas comi assim mesmo, ai depois veio outro prato, abobora assada.

Zé Zé- Vixi abobora só abobora?

Zezinho- Calma que não acabou ainda, ai depois veio abobora frita, abobora cozida, abobora com molho. Ai me deu sede e pedi um refresco. Adivinha o que veio?

Zé Zé- Sei não Zezinho! Uma limonada geladinha?

Zezinho- Que nada Zé Zé, mim deram foi suco de abobora mesmo. E o pior ainda estar por vir, Sabe o que Foi a sobremesa?

Zé Zé-Deixe-me ver, um... Doce de leite?

Zezinho- Nada Zé Zé doce de abobora mesmo.

Zé Zé- Credo em cruz e não deu dor de barriga em você não Zezinho? Porque com tanta abobora junta. Por isso que você estar assim tão cabes baixo. Olha Zezinho mas você pode ficar tranquilo, que agora eu estou aqui para ajudar a mamãe. (abraça o irmão).

(aparece a mãe, doida de pedra os filhos observam amedrontados).

Mãe- Corre gente... Corre... Ele estar voltando, estar voltando.

Zezinho - (assustado com a situação da mãe). Quem estar voltando mamãe? É Jesus?

Mãe- Não... Não... Se fosse ele não estaria assim, pois o que vai acontecer é bem ruim.

Os dois- Então desembucha mamãe.

Mãe- Eu sonhei com lampião o terror dor sertão, E no sonho ele dizia que não vem pra brincar, pois se não fizer o casamento dele com Maria bonita, em paz eles não vão descansar.

Zezinho- (já empolgado com o sonho da mãe) E ele fala no sonho quando é que ele vem mamãe? Porque quando ele vir eu quero estar bem longe.

Mãe- Zezinho e, Zé Zé vão chamar o pai de santo, Pai Juvenal para ver se ele me explica esses sonhos estranhos que venho tendo.

Zé Zé- Tá mãe, já vamos chamá-lo!

(sai os dois e a mãe fica preocupada com o sonho entra o marido em cena vindo do trabalho)

Zé Pedro- Bom dia Zefinha como foi a noite?

Mãe- (triste e preocupada). Bom dia. Não tão boa. E você como foi o trabalho?

Zé Pedro- Aconteceu alguma coisa?

Mãe- Nada! É que eu tive aquele sonho outra vez, não estou aguentando mais, preciso de ajuda ,por isso mandei os meninos chamar o pai Juvenal .

Zé Pedro- Mas nos já conversamos sobre isso eu não te disse que não acredito nessas coisas! Temos é que pedir ajuda é a DEUS só ele pode nos ajudar

Mãe- Isso é pré-conceito! O pai Juvenal também é de DEUS temos que respeitar todas as religiões, principalmente alguém como você que é ex padre!

Zé Pedro- É você tem razão cada um com suas crenças. De qualquer forma só existe um Deus, não é verdade?

Mãe- É sim, somos todos de uma só raça, somos todos humanos.

Zé Pedro- Mas eu só falo assim porque desde quando você ficou tendo este sonho estranho. Já chamou o índio, o pastor, o médium, agora manda chamar o pai Juvenal. Daqui uns dias vai mandar vir os budistas.

Mãe- Larga de resmungar home. (eles congelam, entra narrador).

Narrador- Nesta época em que vivemos ainda a despeito. Pois virou modinha esse tal de preconceito. Acorda nosso mundo, isso não pode acontecer, só lembro que hoje mesmo foi comentado. Isso é coisa do passado, preconceito hoje é coisa de coitado. Mas calma... Calma... E venha com nós neta viagem, o que vocês vão ver agora é de ter muita coragem. (Pai Juvenal) vai anunciar um, passado, [redacted] lampião depois de morto esta e incomodado. E nesta cidade pequena, onde todo acontecimento é notícia, [redacted] vai estar ao vivo para mostrar na TV, esta cultura que não vai morrer e nem tornar mestiça.

(entra os filhos e pai Juvenal).

Zezinho- Olha ele aqui mãe.

Mãe- a benção meu padim.

Zé Pedro- Hum, hum, hum... Vou ate sair daqui, vcs me dar licença que tenho o que fazer.

Pai Juvenal- Deus lhe abençoe minha filha, no que posso ajudara minha filhinha humm...hum, hummmm...

Mãe- É que eu estou tendo uns sonhos estranhos, todos dias sonho com lampião.

Pai Juvenal- Vou ver no posso ajudar a minha filha, solta o tambor, que pai Juvenal vai revelar. Ate o que sonho não mostrou, mas o que agora vai chegar. (tambor) Hummmm... humm...hummmmmmm... Bem minha filha a sua situação estar complicada, Lampião estar mesmo vindo... É que tem mais de Setenta anos que ele morreu, e ainda não conseguiu entrar no céu. Porque não casou com Maria bonita, então ele só vai descansar em paz se casar. E estou vendo mais coisas, assim que eu sair daqui, vai chegar a imprensa da Televisão, Para saber dessa historia.

Jornalista- Boa tarde estamos ao vivo para o mundo. O país do futebol este ano não tem mostrado muito da cultura do povo. Por isso estamos aqui a tv voz do povo estar aqui para falar, de todos os assuntos. Bem já falamos das briguinhas nos estádios, dos protestos pelo país. Mas hoje vamos falar de um sonho, um sonho muito curioso, que estar deixando as pessoas da cidade pacata aflitos.

Estamos aqui com a Dona Maria, conhecida por margaridinha, a dona desse sonho tão falado. Então dona Margaridinha nos fala um pouco sobre este sonho?

Mãe- Meu filho presta atenção, é assim todo o santo dia eu sonho com Lampião, ele dizendo que vai voltar, dizendo que vai aparece em momento especial, diz que a qualquer momento bota as cara por aqui.

Jornalista- E ele fala no sonho o porque que ele estar voltando?

Mãe- Sim... Sim... Ele disse que estar voltando para casar com Maria bonita se não ele não entra no céu, disse que ia aproveitar a copa. E também porque as coisas aqui na terra estão ficando feias e que ele vem pra botar ordem também, já que só tem baderneiros, ele vem mostra como é que faz.

Jornalista- Como vocês podem ver Le estar com muito medo, e acreditando que Lampião, vai voltar. E vocês acreditam nesta história? (para o publico).

Lampião- Pois que não acredita, pode ir se acostumando com a minha presença por estas bandas. (Todos em circulo batendo os pés e gritando, ou pode por uma musica para a chegada de Lampião).

Todos- Oooohaaaa...(com tom grave).

Jornalista- Isso é coisa de Deus, nunca pensei em estar ao vivo vendo Lampião depois de morto, Lampião resurge das cinzas... (Lampião corta)

Lampião- Larga de conversa fiada que homens de sua qualidade, não eram para estarem aqui na terra, só mostrando as desgraças do povo, tantas coisas boas aconteceu nestes anos que morri e vocês mostrando o que não presta. E vamos logo ao que interessa, cadê o dono da casa?

Mãe- (Chamando) Zé Pedro...

Zé Pedro- To indo... (ver lampião) valha meu Deus, um fantasma.

Lampião- Larga de besteira, que o senhor vai fazer, o meu casamento e de Maria bonita se não nois não estar no céu.

Maria bonita- A banca seu padre.

Zé Pedro- Mas eu não posso fazer uma coisa de dessa, não sou mais padre, é contra as leis de Deus.

Lampião- Pois o senhor vai fazer este casamento... Foi meu padim padre Cícero quem ordenou.

Zé Pedro- Bem se são ordens de lá de cima eu faço.

(pega uma batina que estar dentro de uma maleta que ele tem guardada, enquanto isso o Jornalista).

Jornalista- Inacreditável vamos agora presenciar o casamento de lampião. (um rapaz da produção que carrega uma TV para mostrar o ao vivo, Lampião se ver na TV e não gosta).

Lampião- Que ousa a se passa por mim. (vai ate a TV e a corta toda de facão). Só existe um Virgulino Ferreira da Silva, não taras outro nem se eu estiver morto, pois eu passei pinto não canta de galo.

Jornalista- Não... meu material... me chefe vai tirar do meu salário.

Lampião- E adianta logo este casamento, que ainda tenho que atender o pedido do me padim padre Cícero, de compra uns ingressos para assistir jogos da seleção, Adianta seu padre.

Zé Pedro- Já vai meu filho. Estamos aqui para unir em matrimônio sagrado, essas duas almas, Lampião e Maria bonita, para que eles possam descansar em paz...

Maria Bonita- Da para o senhor adiantar logo este casamento seu padre assim a gente não acha mais os ingressos da copa. Pode pular toda essa ladainha e direto aos conformes.

Zé Pedro- Estar bem, Viegulino Ferreira da Silva, aceita Maria Gomes de Oliveira como sua esposa?

Lampião- Sim seu padre, aceito.

Zé Pedro- Maria Gomes de Oliveira, aceita Virgulino Ferreira da Silva, como seu esposo?

Maria Bonita- Sim. Seu padre muito obrigado, Vamos Virgulino ou não vamos assistir o primeiro da Seleção Brasileira. (Eles saem às pressas)

Zé Pedro- Eu os declaro marido e mulher. (gritando)

Mãe- (brigona). Isso mesmo vai logo se não ia te dar uma corça por vim perturbar meus sonhos.(Todos congelam).

Narrador- Esta foi sonho que se tornou real, vindo do passado morto no matagal. Este homem que fez historia, e agora, casou-se e no céu vai entrar pela gloria. Para quem não acreditou foi mandado pelo senhor. Amigos ficamos por aqui com os corações na mão, que bom estar com vocês apresentando no São

João, e melhor ainda é poder falar de Lampião. Pois estão todos convidados para no forrozão do Sertão.
(musica para finalizar).

Autor: Daniel Silva

Fim.