



PROALE

ISSN 2179-5258

sededeles

Programa de Alfabetização e Leitura | Faculdade de Educação | Universidade Federal Fluminense | Ano 5 · n.5 · setembro 2018



SEDE DE LER

Ano 5 | n.5 | setembro de 2018

Publicação semestral do
PROALE – Programa de Extensão
Alfabetização e Leitura

Faculdade de Educação

Universidade Federal Fluminense

As opiniões emitidas são de
responsabilidade dos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial
dos artigos desde que citada a fonte.

ISSN 2179-5258

EXPEDIENTE

Coordenação editorial
Dayala Vargens
Jéssica Rodrigues

Revisão
Dayala Vargens
Jéssica Rodrigues
Margareth Silva de Mattos

Projeto gráfico e diagramação
Claudia Mendes

Imagem da capa
Jéssica Rodrigues

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Apoio
UFF/PROEXT



Universidade Federal Fluminense



PROALE

Faculdade de Educação | UFF
Rua Prof. Marcos Valdemar Freitas Reis, s/n.
Campus do Gragoatá, bloco D, sala 405
São Domingos | Niterói, RJ | 24.210-201
Telefone (21) 2629-2644
e-mail: proale@vm.uff.br
www.proale.uff.br

Sumário

- 2 **Apresentação**
DAYALA VARGENS
JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

VERBETE

- 3 **Leitura**
BEATRIZ DOS SANTOS FERES

ARTIGOS

- 5 **Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo**
ANA MARGARIDA RAMOS
- 9 **Leitura literária na escola: por uma didática da implicação**
RAQUEL SOUZA
- 16 **Um relato sobre a experiência de ensinar o ler-escrever gêneros acadêmicos na educação básica**
JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES
FABIANA DOS ANJOS PINTO
JULIANA PEREIRA LANNES
- 23 **Ciências na educação infantil e anos iniciais: experimentando a vida com quem leva a vida ensinando**
SIMONE ROCHA SALOMÃO
MARISE BASSO AMARAL
KARLA DIAMANTINA DE ARAÚJO SOARES

RESENHA

- 30 **Retalhos femininos: tecendo a mulher profissional do fim do século XX**
MARGARETH SILVA DE MATTOS

POEMA

- 32 **Cantiga**
ÁLVARES DE AZEVEDO

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

Fundado em 1991, o Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), amplia aqui, neste quinto número da Revista Sede de Ler, o espaço de divulgação das diversas ações de extensão realizadas por docentes da UFF e de outras instituições parceiras com foco na formação inicial e continuada de professores. Bolsistas de extensão, de Estágio Interno e de Desenvolvimento Acadêmico, dentre outros estudantes, também participam ativamente da organização dessas ações de extensão universitária atreladas ao PROALE.

É com imensa satisfação, portanto, que apresentamos a presente edição, constituída pelos trabalhos apresentados no *Jubileu de Prata do PROALE: 25/ 26 anos de dedicação à alfabetização e à formação do leitor*. O evento comemorativo, realizado na FEUFF em outubro de 2017, reuniu professores, licenciandos e estudantes da educação básica para debater sobre as práticas de leitura e escrita nos diferentes segmentos de ensino, configurando-se como temática que perpassa todos os textos aqui disponibilizados.

Abre este número 5 da Revista Sede de Ler o elucidativo verbete *Leitura*, de autoria de Beatriz Feres, que nos conduz habilmente a uma ampla compreensão sobre diferentes acepções e perspectivas existentes acerca do ato de ler.

Em seguida, o ensaio *Desafios da leitura do livro ilustrado pós-moderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo*, escrito por Ana Margarida Ramos, trata das características do livro ilustrado contemporâneo, do seu papel na formação do leitor e das possibilidades de investigação sobre o tema.

No terceiro texto, intitulado *Leitura literária na escola: por uma didática da implicação*, Raquel Souza relata o encaminhamento didático realizado em busca da expressão subjetiva dos alunos de 6.º ano do Ensino Fundamental. A autora nos revela os percalços dessa trajetória e sublinha as vantagens da *didática da implicação* como proposta metodológica e postura pedagógica que possibilita uma aproximação afetiva dos alunos à leitura.

Em *Um relato sobre a experiência de ensinar o ler-escrever textos acadêmicos na educação básica*, Jéssica do Nascimento Rodrigues, Fabiana dos Anjos e Juliana Lannes discutem a realização de um projeto de iniciação científica júnior no Colégio Pedro II voltado para o desenvolvimento das práticas de leitura e de escrita acadêmica de estudantes da educação básica. O relato de experiência ressalta a importância da promoção da vivência social e da produção textual universitárias aos estudantes do ensino médio.

O último relato desta edição, elaborado por Simone Rocha Salomão, Marise Basso Amaral e Karla Diamantina de Araújo Soares, intitulado *Ciências na educação infantil e anos iniciais: experimentando a vida com quem leva a vida ensinando*, aborda resultados e impressões decorrentes do curso de extensão *Ciências na educação infantil e séries iniciais: experiências de brincar e aprender*, que, dentre outros subtemas, trata das possíveis articulações entre o ensino científico e a literatura.

Seguindo o desenho da revista, este número divulga também uma resenha. Nesta ocasião, Margareth Silva de Mattos, sobre o livro de Glória Pondé, escreve *Retalhos femininos: tecendo a mulher profissional do fim do século XX*. A seleção dessa obra converge com escolha do PROALE de prestar homenagem a Glória Pondé por meio da realização da *Jornada Glória Pondé: a arte de fazer artes* em setembro de 2018.

Compartilhamos, ao final desta coletânea, um texto de Álvares de Azevedo publicado em *Lira dos vinte anos: o poema Cantiga*. A mulher e a morte são temas de um texto que canta “Acorda, minha donzela”.

Frente ao oferecimento dessa variedade de gêneros e temas centrados na formação do sujeito letrado dentro e fora da universidade, desejamos a todos ótimas leituras!

BEATRIZ DOS SANTOS FERES

Ato de decodificar, compreender e interpretar um texto. Em sentido estrito, a *leitura* é um processo vinculado exclusivamente ao *texto* verbal escrito, isto é, a uma unidade significativa coesa e coerente, composta por palavras organizadas em frases, de acordo com um gênero discursivo em circulação na sociedade e uma intencionalidade comunicativa: leitura de e-mail, de notícias, de bula de remédio, de crônica, de romance etc. Nesse sentido, Silva (2000, p. 43-44) enfatiza que “o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito”. Em sentido amplo, *leitura* está relacionada à interpretação de qualquer variedade de texto, verbal escrito ou verbal oral, visual, verbo-visual, audiovisual etc.: poema, palestra, cartum, quadrinhos, filme etc. Corroborando essa perspectiva, Martins (1982, p.31) afirma que a leitura pode ser considerada, para além da decodificação mecânica, “um processo de compreensão abrangente que envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos”. Nesse caso, *texto* é entendido como uma unidade significativa composta por elementos verbais, imagéticos, plásticos, sonoros, musicais, sensoriais, paralinguísticos (entonação, gestos e expressões fisionômicas) separada ou conjuntamente, desde que organizados coerentemente a partir de uma finalidade comunicativa. Mesmo os textos exclusivamente verbais trazem em si códigos outros, evocados pela palavra, que também constituem seu sentido final: a descrição dos “olhos de ressaca” de Capitu, personagem de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, traz à imaginação a aparência desses olhos, e esse modo de ser, de acordo com o contexto, atribui significados à personalidade de Capitu. Para que a leitura se realize, será necessário o leitor não só conhecer o(s) código(s) que conforma(m) o texto, como também compreender o significado atribuído à sua forma e a seu arranjo, além de inferir sentidos implícitos à sua materialidade, relacionando os dados explícitos aos conhecimentos que previamente detém acerca do mundo (real ou fictício), da história, da cultura, da sociedade e de seus valores. O ato de ler é, portanto, um processo *interacional*, no qual o texto precisa ser programado, na extremidade de sua produção, para comunicar ideias e provocar efeitos de sentido, e também precisa ser decifrado, na extremidade da interpretação, a partir de indícios que o leitor percebe na superfície textual e relaciona a seus saberes. “*Ato de ler* significa, então, um *agir* em direção à *construção do sentido de um texto*” (FERES, 2011, p. 23). Ao tratar especificamente da leitura do texto escrito, Solé (1998, p. 22) acrescenta à construção de sentidos o *objetivo* do leitor nesse empreendimento – e isso implica que o significado atribuído ao texto não é a tradução ou réplica do significado que o autor pretendeu dar, mas “uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”, alcançados de acordo com *estratégias* que ele domina ao longo de sua experiência leitora. Destacam-se, dentre essas estratégias, aquelas vinculadas à criação de hipóteses que podem ou não se confirmar durante o processo, seja em relação ao gênero textual utilizado e ao contrato de comunicação que se estabelece entre os interagentes em determinada troca, seja em relação à figura do enunciador. Charaudeau (2008, p. 31) salienta a importância de observar-se a ação do sujeito que se revela na textualização: “interpretar é criar hipóteses” sobre o saber do sujeito enunciador, sobre seus pontos de vista em relação ao que diz e também sobre seu ponto de vista em relação ao sujeito destinatário, “lembrando que toda interpretação é uma suposição de intenção”. Para uma leitura autônoma e competente, portanto, o leitor precisará desenvolver habilidades relacionadas à decodificação e à compreensão, no nível de apreensão das formas que compõem o texto e seu arranjo significativo, além de apurar as habilidades relacionadas à interpretação, no nível das inferências, que depende da associação das formas e de sua organização com dados extratextuais. Nesse caminho, Emediato

Para que a leitura se realize, será necessário o leitor não só conhecer o(s) código(s) que conforma(m) o texto, como também compreender o significado atribuído à sua forma e a seu arranjo.

(2007) problematiza as competências necessárias à leitura, categorizando-as em quatro grupos: *linguística* (semântica, sintática, lexical, socioletal); *enciclopédica* ou *referencial* (vinculada aos saberes de conhecimento); *axiológica* (ligada aos saberes de crença e às avaliações socialmente partilhadas) e *praxeológica* ou *situacional* (relacionada ao reconhecimento das circunstâncias nas quais a troca acontece e dos *scripts*). Embora Emediato (op. cit.) refira-se apenas à leitura do texto escrito, essas competências também dizem respeito à leitura multimodal, a que envolve signos verbais e não verbais, desde que considerada sua maior variabilidade semiótica. A esse respeito, torna-se relevante mencionar a “gramática do *design* visual” que, segundo Kress e Van Leeuwen (2006), permite organizar e interpretar arranjos de signos visuais a partir de convenções estabelecidas ao longo da história. Além disso, Barthes (1990) defende o *status* de signo para elementos visuais não só por seu caráter referencial, mas, sobretudo, pela sua capacidade de implicar sentidos com base na cultura e na axiologia que emerge das trocas sociais. Em outras palavras, é possível tratar de uma *leitura não verbal* como *interpretação de textos multimodais, imagéticos, sonoros* etc. ainda que a organização desses tipos sónicos não se baseie inteiramente em um sistema previamente estabelecido, como o linguístico, mas em sistemas mais fluidos e, às vezes, de constituição *on-line*, não prévia. Considerado esse aspecto, a noção de *letramento* (SOARES, 2006), inicialmente vinculada ao conjunto de práticas sociais de leitura (da palavra) e escrita que ultrapassa o mero domínio do sistema alfabético, estende-se agora para as práticas sociais de interpretação e produção de textos de variada semiose, inclusive daqueles de conformação verbo-visual, audiovisual, puramente imagético, entre outras. Quanto à *leitura literária* (tomada, muitas vezes, como sinônimo de *leitura*), caracteristicamente humanizadora, exige do leitor, somado às habilidades anteriormente mencionadas, o conhecimento específico acerca de autores e obras, além de maior aptidão para lidar com a linguagem plurissignificativa e poética, com a intertextualidade e com recursos próprios da narrativa ficcional.

Principalmente para a leitura literária, torna-se fundamental o desenvolvimento da *competência frutiva* do leitor (FERES, 2011), ligada à percepção dos sentidos “indizíveis”, suscitados pela textualização no intuito de afetar o leitor esteticamente e emocionalmente. Para finalizar, repete-se a máxima de Ziraldo, “Ler é mais importante que estudar”, enfatizando, por um lado, o papel preponderante da escola no desenvolvimento da competência leitora dos cidadãos e, por outro, o caráter empoderador desse processo, que deve ter como objetivo precípuo dotar o indivíduo não só de capacidade interpretativa diante do mundo, mas, sobretudo e em decorrência disso, de autonomia crítica.

REFERÊNCIAS

- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.
- FERES, B. S. *Leitura, fruição e ensino: com os meninos de Ziraldo*. Niterói, RJ, EdUFF, 2011.
- KRESS, G.; LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2.ed. UK: Taylor & Francis e-Library, 2006.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

SOBRE A AUTORA

BEATRIZ DOS SANTOS FERES é professora de Língua Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, também vinculada à disciplina Semiolinguística do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Seu principal tema de pesquisa é a leitura e suas estratégias. Orienta pesquisas de mestrado e de doutorado. Lidera o Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino.

Desafios da leitura do livro ilustrado¹ pós-moderno:

Formar melhores leitores cada vez mais cedo

ANA MARGARIDA RAMOS

INTRODUÇÃO. PARA UMA DEFINIÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO PÓS-MODERNO

Entendido como um dos formatos editoriais mais inovadores, pelas inúmeras possibilidades criativas que permite, o livro ilustrado tem-se revelado especialmente permeável às mais variadas influências artísticas, funcionando com espaço de experimentação e de questionamento do próprio conceito de livro infantil.

O livro ilustrado moderno, que tem antecedentes muito antigos, desenvolve-se sobretudo, nos Estados-Unidos e na Europa, a partir da década de 60 do século XX, em resultado da evolução das artes gráficas, mas também do surgimento de uma sociedade de consumo e do desenvolvimento da cultura de massas. A valorização da imagem e do suporte material do livro está também associada ao crescimento do impacto do *design* na criação do objeto-livro, entendido como um artefacto.

Habitualmente definido por elementos paratextuais, como podem ser a capa dura, as dimensões e o formato, a qualidade do papel e o tipo de impressão em quadricromia, para além do reduzido número de páginas (32) e da presença de muitas ilustrações, o livro ilustrado contemporâneo aposta cada vez mais no recurso à página dupla como unidade de leitura, na inclusão de um texto de reduzida extensão, apresentado com caracteres de grande dimensão (e, às vezes, de tamanho variável, já o que *lettering* também é alvo de uma atenção cuidada no processo de criação do livro). Mas é, sobretudo, na conjugação das imagens com o texto linguístico e na criação de uma inter-relação – no sentido de interdependência – entre as linguagens presentes que reside a especificidade do livro ilustrado, uma vez que se trata de uma publicação que se distingue justamente pela sinergia ou simbiose entre texto, imagem e suporte (LINDEN, 2013), com a criação de uma linguagem híbrida. É por isso que a grande maioria das melhores publicações neste segmento resultam da autoria única de um ilustrador (que é responsável também pelo texto) ou de uma autoria partilhada entre escritor e ilustrador (com a colaboração cada vez mais assídua do designer gráfico), em resultado de parcerias cúmplices ao longo de todo o processo criativo.

Os desenvolvimentos contemporâneos (KÜMMERLING-MEIBAUER, 2015) do livro ilustrado estão associados, em grande parte, às influências do pós-modernismo (SIPE; PANTALEO, 2008), com relevo para a valorização da metaficção, através, por exemplo, da multiplicação de narradores e de narrativas, do abandono das formas tradicionais de estruturação das narrativas; da autorreflexividade, como acontece com a autocitação ou com a paródia, mas também com o questionamento e a interrogação sobre as próprias narrativas, o objeto livro ou a ficção. A valorização de propostas cada vez mais complexas, do ponto de vista da estrutura narrativa, da interação com o leitor, plenas de referências intertextuais eruditas, por exemplo, não é obstáculo à valorização da dimensão lúdica das mesmas propostas, muitas vezes destinadas a públicos heterógenos e variados, quer em

1 Atendendo ao contexto de publicação deste texto, optou-se pelo uso da designação brasileira “livro ilustrado” em detrimento da de “livro-álbum” que é usada de forma equivalente em Portugal para definir este objeto editorial singular.

A ilustração exige igualmente uma leitura e observação atenta, realizada em articulação com o texto, procurando confirmar o que ele diz, mas descobrindo também o que as imagens acrescentam.

termos de faixas etárias, quer em termos de formação. O investimento criativo em novos “subgêneros”, como os livros de imagem, a construção de livros que incluem várias narrativas ou a importação de técnicas habituais no livro-objeto (pop-up, abas, recortes, perfurações, sanfonas...) é sintomático do hibridismo e da experimentação que tem caracterizado a edição neste segmento específico.

COMO LER UM LIVRO ILUSTRADO?

Tratando-se de um objeto editorial *sui generis*, a sua leitura e exploração não se reduz à leitura do texto ou do conteúdo e tem necessariamente de se alargar aos elementos paratextuais e ao suporte editorial escolhido. Como, na edição de um livro ilustrado, todos os elementos que o integram são geralmente alvo de um investimento e uma atenção particulares, será relevante que a leitura (realizada ou não com a intervenção de um mediador) comece pelo objeto, observando e interrogando a composição geral da publicação, o formato, o tipo de papel, a capa e a contracapa, as cores dominantes com vista à realização de antecipações e de inferências sobre o conteúdo. Esta pré-leitura é determinante para iniciar o diálogo com o livro e para a criação de expectativas de leitura que serão negociadas ao longo do processo de interpretação.

Assim, a observação e a análise da capa, lida em articulação com a contracapa, a identificação do título e da ilustração, a observação das guardas iniciais e finais e o estabelecimento de relações de sentido entre elas, a leitura e análise das páginas prévias ao início do texto, incluindo as páginas de rosto e a da ficha técnica, são atividades que se revelam particularmente produtivas. Outros aspetos a ter em conta no processo de leitura de um livro ilustrado têm a ver com a necessidade de proceder à leitura da dupla página como unidade de sentido e analisar a sua composição e organização, de modo a perceber as ligações e relações entre texto e imagem, que podem ser de vários tipos. A análise das diferentes perspetivas, focalizações e enquadramentos a que o ilustrador recorre permite também perceber as suas implicações

em termos de significado e mensagem. Num livro ilustrado, cada página pode ser analisada individualmente, mas também deve ser entendida numa lógica de relação e encadeamento com as páginas anteriores e posteriores, permitindo perceber variações de ritmo narrativo, por exemplo, de evolução, as sugestões de movimento ou de passagem de tempo, entre outras. A exploração das implicações do momento do “virar de página” e a forma como as imagens exprimem noções de espaço e de tempo, mas também ação, dinamismo, simultaneidade ou estaticidade são outros aspetos a ter em conta.

Elemento central na construção do livro ilustrado, a ilustração exige igualmente uma leitura e observação atenta, realizada em articulação com o texto, procurando confirmar o que ele diz, mas descobrindo também o que as imagens acrescentam. A análise deve igualmente ser feita de acordo com os elementos da gramática/ retórica visual (linha, forma, luz, padrão, cor...), procurando, para além da denotação, outras relações (conotativas, metafóricas, simbólicas, poéticas...) com o texto. Cada imagem, muitas vezes de dupla página, tanto é lida individualmente, como em articulação com as que a precedem e seguem, numa lógica de relação sequencial.

A leitura de um livro ilustrado é um processo desafiador e estimulante, que implica movimentos de avanço e recuo nas páginas, observação, questionamento constante e interrogação acerca do significado de todas as opções criativas realizadas pelos autores.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS LEITORAS: VANTAGENS DA LEITURA DE LIVROS ILUSTRADOS

Face a esse processo de leitura alargado, que inclui várias linguagens diferentes e a sua articulação e cruzamento constantes, é relevante a presença de livros ilustrados de qualidade em contexto educativo, formal e não formal, desde cedo, na medida em que esta experiência de leitura precoce permite o desenvolvimento de várias competências de leitura, decisivas no processo de formação de leitores.

Entendido também como um museu ou uma galeria de arte que a criança conhece desde a primeira infância, o livro ilustrado conjuga as componentes artística, lúdica e ética da produção literária destinada (também!) à infância

Desde os comportamentos emergentes de leitura, associados à literacia emergente e familiar, à literacia visual, são várias as competências desenvolvidas através do contacto precoce e assíduo com os livros ilustrados. Assim, desde tenra idade, e muito antes da alfabetização formal com a entrada no sistema educativo, as crianças que exploram estes objetos literários e artísticos estão habituadas a realizar inferências, antecipações e negociações de sentido próprias do processo de leitura literária, articulando informações recebidas quer da observação das ilustrações, quer da audição dos textos, quando são lidos em voz alta por um mediador de leitura. Outra atividade frequente consiste na realização de ligações intertextuais e interartísticas relevantes e de vários tipos, algumas claramente complexas (veja-se os livros de Anthony Browne, por exemplo), transformando-se a leitura, desde cedo, num processo que exige a participação ativa e colaborativa do leitor no ato de leitura e na construção dos sentidos do texto, o que resulta na constatação de que se trata de uma atividade claramente interativa. O desenvolvimento de competências complexas ao nível da literacia visual, do pensamento crítico e das estratégias interpretativas tornam mais fácil a descoberta das regras de funcionamento da ficção que resulta do contacto com experiências de leitura ricas e diversificadas.

Entendido também como um museu ou uma galeria de arte que a criança conhece praticamente desde a primeira infância, o livro ilustrado é um objeto que conjuga, com excelência, as componentes artística (literária e plástica), lúdica e ética da produção literária destinada (também!) à infância, permitindo-lhe entrar no jogo da leitura literária de forma precoce e prazerosa, marcando de forma indelével todo o seu percurso posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.
POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO
EM TORNO DO LIVRO ILUSTRADO

Atualmente, a investigação sobre o livro ilustrado tem-se desenvolvido de forma significativa,

com a existência de múltiplos grupos de trabalho e pesquisa em vários países (LE MANCHEC, 1999; LEWIS, 2001; LINDEN, 2006, 2013; COLOMER et al., 2010; RAMOS, 2010). A identificação, nesta altura, de diferentes tipos de aproximação teórica e analítica ao livro ilustrado, permite distinguir trabalhos (às vezes grupos ou mesmo redes de investigadores) centrados em diferentes abordagens possíveis que aqui tentamos sistematizar:

- Centradas na construção e arquitetura do livro ilustrado (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2001), nomeadamente no estudo da relação entre texto e imagem, na análise do relevo da ilustração, na importância dos peritextos, na definição e classificação de tipos de livros ilustrados, entre outros aspetos;
- Centradas na mensagem, sendo, por isso, predominantemente de teor ideológico, destinadas a identificar e a refletir sobre mensagens explícitas e implícitas, simbologias, representações, temas dominantes etc.;
- Centradas na evolução do livro ilustrado (BELLORÍN, 2005), de cariz histórico, sublinham igualmente as relações deste tipo de publicação com outros géneros literários e com o relevo crescente da imagem e da ilustração;
- Centradas nos estudos comparados, dedicam-se ao estudo da produção de diferentes autores, países, épocas, géneros e formas de comunicação, incluindo várias artes, com vista a evidenciar influências, por exemplo, entre outros aspetos;
- Centradas no processo interpretativo e na análise das respostas leitoras de distintos públicos (ARIZPE, 2004), com ênfase no infantil, mas podendo estender-se às respetivas famílias, ou, por exemplo, com grupos específicos, como os emigrantes, leitores com necessidades especiais etc.;

O livro ilustrado contemporâneo, cada vez mais desafiador, revela-se um objeto artístico instigante, suscitando curiosidade e interesse por parte de crianças e adultos, críticos e investigadores.

- Centradas no uso dos livros ilustrados em contexto educativo (formal e não formal), nomeadamente para a aprendizagem das línguas estrangeiras, mas também para o desenvolvimento de competências de literacia plurais e variadas, desde a verbal à visual;
- Combinando várias das perspetivas anteriores, valorizando uma aproximação mais global ao livro ilustrado, dando conta da complexidade que o caracteriza, sem deixar de evidenciar a sua vertente lúdica.

O livro ilustrado contemporâneo, cada vez mais desafiador, revela-se um objeto artístico instigante, suscitando curiosidade e interesse por parte de crianças e adultos, críticos e investigadores. Da autoria de um único autor – quando o ilustrador assume também a responsabilidade pelo texto – ou resultando de parcerias cúmplices entre escritores, ilustradores-designer, o livro ilustrado é possivelmente o segmento editorial mais inovador da literatura para crianças, contribuindo de forma decisiva para a formação precoce de mais e melhores leitores.

REFERÊNCIAS

- ARIZPE, Evelyn. *Lectura de imagenes los niños interpretan textos (interpreting children's art)*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 2004.
- BELLORÍN, Brenda (Ed.). *El Libro Álbum – invención y evolución de un género para niños*. 2. ed. Caracas: Banco del Libro, 2005.
- COLOMER, Teresa et al. *Cruce de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro – GRETEL, 2010.
- LE MANCHEC, Claude. *L'album, une initiation à l'art du récit*. Paris: L'École des loisirs, 1999.
- LEWIS, David. *Picturing text: the contemporary children's picturebook*. New York: Routledge Falmer, 2001.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, v. 31, n. 3, p. 249-264, 2015.
- LINDEN, Sophie Van der. *Album[s]*. Paris: Éditions De Facto, 2013.

_____. *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: Atelier du poisson soluble, 2006.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *How picturebooks work*. New York: Garland Publishing, 2001.

RAMOS, Ana Margarida. *Literatura para a infância a ilustração: leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia, 2010.

SIPE, Lawrence; PANTALEO, Sylvia. *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge Research in Education, 2008.

SOBRE A AUTORA

ANA MARGARIDA RAMOS é doutorada em Literatura e professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, Portugal, onde leciona disciplinas da área da Literatura para a Infância. Foi conferencista convidada em dezenas de congressos e reuniões científicas e tem vários livros publicados.

por uma didática da implicação

RAQUEL SOUZA

Toda prática pedagógica denuncia, mesmo que à revelia dos professores, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam suas ações. Quanto menos conscientes estamos desses pressupostos, mais difícil é de interferirmos de forma satisfatória no processo de aprendizagem dos nossos alunos. Por isso, o relato que aqui exponho parte de algumas premissas sobre a leitura literária que justificam as atitudes tomadas e as atividades propostas, segundo a concepção de que o professor pode e deve ser teórico e crítico de sua própria prática (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

São três as premissas que norteiam o trabalho com o texto literário a ser exposto e que podem ser deduzidas a partir do que Annie Rouxel (2012) chamou de “didática da implicação”: o papel ativo do leitor na construção de sentidos; o investimento subjetivo do leitor como imprescindível para o processamento da leitura; e a leitura literária como experiência estética.

Parece uma obviedade afirmar que o texto não existe sem o leitor: é durante a leitura que acontece a formação de sentidos, que dependem da ação cognitiva e afetiva do receptor. Apesar de óbvia, esta é uma premissa que os estudos literários assumiram há apenas cinco décadas, e pouco ou nenhum eco teve na escola básica brasileira: continuamos a ver o texto literário do ponto de vista formal, e a partir do arcabouço teórico dos estudos linguísticos, sem que a atividade idiossincrática do leitor seja entendida como partícipe do processamento da leitura. Ler literariamente é estar constantemente sob a tensão entre os dados objetivos do texto e a apropriação única e pessoal que dele fazemos, pois cada leitor empírico reage de forma ímpar aos percursos de leitura propostos pela materialidade do texto.

É nesse sentido que Rouxel (2012) constata ser a subjetividade uma necessidade funcional da leitura literária, já que o leitor completa o texto e lhe imprime sua forma singular de ver e sentir. Isso quer dizer que o processo de elaboração semântica se enraíza na experiência dos sujeitos e não é possível a leitura literária sem que no texto sejam projetadas nossas crenças, nossas memórias, nossos desejos, nossas frustrações, nossos medos. Sendo a subjetividade uma necessidade funcional e não uma opção, podemos concluir então que seu sequestro de nossas salas de aula implica uma prática de leitura ancorada na instrução (ou seja, em um saber externo ao sujeito), e não na experiência (em um saber implicado no sujeito). Ao prescindirmos da experiência, tendemos a aumentar a distância entre o texto e os nossos alunos e, conseqüentemente, fracassamos em convocá-los à leitura.

Segundo Larrosa (2016), a experiência é aquilo que nos acontece e o modo como lhe atribuímos sentido; não é um saber que se possa separar do indivíduo concreto. É um sentido que funda uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade: uma forma singular de estar no mundo que não é em absoluto estática. O filósofo da educação está falando sobre a experiência pedagógica (ou formativa, como ele prefere chamar), mas suas reflexões se aproximam de forma contundente da experiência estética: ambas se caracterizam por serem intersubjetivas, singulares, provisórias, atravessadas por afetos e centradas na atividade leitora. A maneira como Larrosa (2016) descreve o que entende por itinerário formativo no campo pedagógico é, de fato, muito semelhante ao que a Estética da Recepção, no campo literário, definiu como experiência estética. Para Iser (1996), o sentido não é objeto apreensível, mas efeito a ser experimentado. Algo acontece conosco durante a leitura, ele pontua; um mover-se, um deslocar-se, como quer Larrosa (2016).

É a subjetividade que dá sentido à leitura literária e é a responsável pelo estabelecimento de relação afetiva com o texto escrito, sem a qual a inserção plena no mundo letrado é comprometida.

Os personagens, ao nos emprestarem a sensação de identidade acabada, permite que criemos laços afetivos com eles, seja por identificação, projeção ou recusa. Quando vivemos suas vidas por procuração e experimentamos sua visão de mundo, adicionamos camadas de experiências a nós mesmos, o que nos ajuda a colocar em perspectiva nossa própria realidade. A leitura literária, pois, propicia um duplo movimento: para dentro do sujeito, no encontro consigo mesmo; e para fora do sujeito, rumo à alteridade. É, por isso, uma via de construção identitária, reorganizando e expandindo nossa relação com o mundo: “O leitor encontra sua via singular no plural do texto, e a literatura, em razão de seu jogo metafórico, lhe permite exprimir os eus diversos de que é feito” (ROUXEL, 2013, p. 82-83).

A perspectiva da leitura literária como experiência esbarra na concepção de literatura como um saber a ser acumulado ou como instrumento para outros saberes (linguísticos, sobretudo). É a subjetividade que dá sentido à leitura literária e é a responsável pelo estabelecimento de relação afetiva com o texto escrito, sem a qual a inserção plena no mundo letrado é comprometida. É ponto pacífico hoje que a literatura tem papel preponderante na construção do gosto e desenvolvimento de hábito de leitura, ou seja, pela inserção do indivíduo no universo letrado como um todo (COLOMER, 2007). É a ficção partilhada na primeira infância uma grande divisora de águas no percurso de escolarização dos indivíduos, influenciando no desenvolvimento de competências leitoras posteriores e na relação afetiva com a leitura em geral. Aqueles que entram na escola já tendo estabelecido relação afetiva com a leitura contam com enorme vantagem sobre aqueles para quem a escola representará uma ruptura completa com seu modo oral de estar no mundo. Quando entendemos que a escola tem o dever de igualar as condições de acesso ao mundo letrado, percebemos o que significa de fato dar espaço à subjetividade na sala de aula: significa criar oportunidades reais de formar leitores que se apropriem da leitura como prática social. Lidar com o texto literário apenas do ponto de vista instrucional e informativo é matar, nos meninos e meninas

que têm na escola uma das únicas oportunidades de contato com o mundo letrado, a possibilidade de se relacionar afetivamente com a leitura e, consequentemente, incorporá-la às suas vivências.

Partindo, pois, das três premissas da “didática da implicação”, iniciei um percurso em busca da expressão subjetiva dos meus alunos. Os entraves que foram aparecendo, porém, iam me mostrando vários equívocos subjacentes às práticas selecionadas. Assim, de forma paralela ao trabalho voltado para as leituras indicadas por mim, comecei a explorar o mundo das redes sociais como uma maneira de expandir o tempo e o espaço exíguos da sala de aula e incentivar a partilha de leituras feitas espontaneamente fora da escola. Com isso, eu pretendia, em primeiro lugar, dissociar a leitura de instrução da escola da leitura de prazer das práticas sociais fora da escola; em segundo lugar, apostar na tecnologia como um fator de atração e adesão dos alunos; e, em terceiro lugar, contar com o contágio horizontal entre os alunos e contribuir para a formação de comunidades de leitores, minimizando o autoritarismo da minha interferência, no papel de adulta e professora, nos modos de ler e de se relacionar com os livros por parte das crianças. O uso das redes sociais tinha ainda outros objetivos: como minhas turmas eram de sexto ano (exatamente a série de transição entre o primeiro e o segundo segmento do ensino fundamental), eu pretendia conhecer, por meio dos registros nas redes, o seu horizonte prévio de expectativas em relação a livros e leituras.

Insisti por três anos nessa prática, mas variando as redes sociais cada vez que percebia que meus objetivos não eram alcançados: Skoob; Facebook e Edmodo. Cada uma delas acarretou formas diferentes de engajamento que não vêm ao caso para o escopo deste relato¹. O que me interessa, ao contrário, são as constâncias, ou seja, aquilo que pude observar como aspectos recorrentes do uso das redes sociais

1 O uso do Facebook foi o mais prolífico dos três, mas por razões que extrapolam a discussão proposta neste trabalho. Além disso, é uma rede social proibida para menores de idade, o que também nos fez repensar sua utilização pedagógica.

Havia uma dificuldade dos alunos em se colocarem como sujeitos da escrita e isso ficava claro na extensão dos textos, na ausência de marcas autorais e na recorrência de resumos de conteúdo no lugar de impressões pessoais.

para promoção dessa leitura menos atrelada às exigências de avaliação e controle.

A primeira observação importante a ser feita em relação a essas experiências é que não basta garantir um espaço de livre expressão para as leituras feitas espontaneamente se os alunos não estão acostumados a fazer isso, sobretudo por escrito. Eu esperava textos longos e cheios de paixão sobre seus livros favoritos, mas o que apareceu foi uma enxurrada de textos curtos, com pouca ou nenhuma projeção de subjetividade. Havia uma evidente e preocupante dificuldade dos alunos em se colocarem como sujeitos da escrita e isso ficava claro na extensão dos textos, na ausência de marcas autorais e na recorrência de resumos de conteúdo no lugar de impressões pessoais. Era possível perceber uma fórmula de escrita que abarcava os adjetivos “legal”, “divertido”, “emocionante” e “interessante” e que não dizem absolutamente nada sobre a apropriação singular das leituras. Também não havia quase nenhum rastro da lógica associativa que se espera de um texto subjetivo: evocação de memórias afetivas, descrição de sensações e reações, estabelecimento de relação com outros livros e histórias, notas sobre o impacto do enredo ou dos personagens na própria vida. O mais incômodo era ver essa escrita protocolar e apática sair das mãos de crianças de 11, 12 anos. Para completar o quadro, foi possível delinear o conceito implícito de leitura literária que as crianças tinham: a literatura pode se resumir a uma mensagem edificante; a literatura serve para ensinar algo, seja do ponto de vista da instrução ou da moral:

“Com este livro aprendi que devemos sempre confiar em nossos amigos e termos um espírito de equipe unida.” (L.)

“Por isso esse livro é ótimo. Pois quando você lê, adquire conhecimentos sobre coisas que nem sabia sobre mitologia.” (G.)

“Com esse livro aprendi que devemos ter nossa própria opinião sobre o que devemos comer e não comer tudo o que a televisão mostra.” (A. C.)

“Ler me ajudou na escola, pois nos livros a gente aprende sobre novos lugares e palavras, assim fica melhor ainda a nossa fala e as nossas expressões.” (J.L.)

“Eu não sou uma leitora, não gosto de ler, mas indico a ler que ajuda a alfabetização e a escrita.” (La.)

É preocupante que não haja menção à imaginação ou aos afetos e que a literatura esteja reduzida ao seu papel pedagógico em sentido estrito – ou seja, que a leitura literária não seja descrita como uma experiência. No entanto, isso não é uma evidência cabal de que a relação com a leitura literária se dê apenas na chave da instrução; minha hipótese (que se confirmou depois, como mostrarei) era de que havia a projeção subjetiva das crianças durante o processo de recepção leitora, mas, por falta de estímulo e hábito (muito mais do que pela idade ou nível de escolaridade), havia também uma dificuldade em expressar essa recepção verbalmente. Além do mais, ficou evidente que havia um “efeito de legitimidade” (CHARTIER, 1996) em curso: ainda que minha intenção tivesse sido dissociar a leitura compartilhada nas redes sociais da leitura feita em sala de aula, o fato é que os alunos identificaram as atividades como escolares e entenderam que deveriam dizer aquilo que imaginavam que a professora queria ouvir. Daí a relação ambígua com a leitura que também aparece nos registros e a separação clara entre os modos de ler dentro e fora da escola, que também aparecem nas autobiografias de leitor elaboradas no início deste ano letivo:

“Para falar a verdade eu não sou acostumada a ler livros, mas pretendo começar a ler mais, pois ajudar a saber palavras novas e ‘pessoas’ novas.” (S.)

“Hoje estou um pouco mais relaxado com a leitura por conta de algumas situações do cotidiano particular, mas prometo que vou voltar a ler mais livros.” (Jo.)

“É assim que eu leio, não gosto de ler livros didáticos, gosto de aventuras, ação e ficção.” (I.)

A criação de oportunidades planejadas e sistemáticas para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada por toda a turma gera resultados positivos para a formação do leitor, seja do ponto de vista da competência leitora, seja do ponto de vista da fruição.

“Hoje eu posso dizer uma coisa: gosto dos livros é chato mas vale muito a pena.” (De.)

“Hoje eu sou muito preguiçosa para ler trabalho, mas adoro ler livros e revistas que me interessam.” (M.Vi.)

Tal postura talvez seja o reflexo de uma prática escolar com o texto literário que o vê como pretexto para o ensinamento de conteúdos, instrucionais e morais, e não como objeto estético, capaz de mobilizar imaginário e afeto. Isso explica a ausência de projeção de subjetividade nos textos.

Por último, a maior frustração com essas atividades foi perceber que as redes sociais só mobilizaram os já leitores; os não leitores, aqueles com quem a escola tem um compromisso ético ainda maior, não circularam ou circularam pouco pelos grupos e não tiveram a chance de se contagiarem pela prática dos colegas. Assim, desmontaram-se as ilusões que eu tinha sobre a relação entre leitura e liberdade: não basta oferecer o espaço para a livre expressão sem que os alunos tenham antes experimentado essa prática e sem que o professor continue sendo uma referência de mediação, estímulo, encorajamento e tenha clareza sobre que objetivos quer alcançar com a formação de leitores. Além disso, a tecnologia não é um atrativo em si mesmo; ela depende da pró-atividade dos alunos e esta depende de fatores sociais vários. Finalmente, meu maior equívoco talvez tenha sido conceber essas atividades em oposição ao trabalho com as leituras ditas obrigatórias, fazendo coro ao senso comum de que a escola não é mesmo o lugar do prazer e de que este só poderia ser alcançado fora do processo de escolarização. Assim, a proposta a seguir surgiu da frustração com as atividades de leitura livre e por entender, diante disso, que a escola tem a função inescapável de pensar de forma teoricamente aprofundada a sua prática e seu papel social.

A mudança de postura em relação às práticas de leitura em sala de aula não ignora a importância da leitura livre e desescolarizada para a formação dos leitores. Entretanto, não deposita apenas nelas a possibilidade de projeção subjetiva e estabelecimento de

relação afetiva; ao contrário, entende que um trabalho voltado para a criação de oportunidades *planejadas e sistemáticas* para os alunos se expressarem subjetivamente sobre a leitura literária compartilhada por toda a turma gera resultados positivos para a formação do leitor, seja do ponto de vista da competência leitora, seja do ponto de vista da fruição.

O instrumento pedagógico encontrado para alcançar esses objetivos foi o diário de leitura, um caderno no qual os alunos deveriam, com a ajuda de um roteiro previamente estruturado (que deve ser dispensado ao longo do tempo), registrar seu processo de leitura. O pressuposto é o de que, a partir das escritas de si, tanto o aluno como o professor, com diferentes objetivos, podem acessar os modos de apropriação subjetiva dos textos e a construção de sentidos. O diário estimula os alunos a tornarem consciente o diálogo interno que se estabelece com o texto durante a leitura, pois exige que eles desautomatizem o processamento e reflitam sobre o levantamento, confirmação e refutação de hipóteses; sobre a lógica associativa da leitura (memória pessoal, intertextualidade, afetos, experiências, ideologia, crenças); sobre as reações emotivas diante de eventos e personagens; sobre os índices linguísticos, textuais e paratextuais que sustentam sua interpretação. Tornar explícito o caráter dialógico da leitura por meio da verbalização da recepção é o que torna possível não só o avançar das competências leitoras como também a expressão subjetiva, tanto escrita quanto oral, já que os registros nos diários se tornam uma preparação para a leitura verticalizada e compartilhada em sala – a “conversa literária” de que fala Bajour (2012) –, permitindo o envolvimento dos alunos na leitura e um trabalho de articulação entre aproximação afetiva e distanciamento crítico.

Os registros selecionados a seguir, retirados dos diários de leitura elaborados para *Comandante Hussi*, do escritor cabo-verdiano Jorge Araújo, e para *Ruth Rocha conta a Odisseia*, procurarão ilustrar a produtividade desse instrumento pedagógico no que diz respeito aos aspectos levantados no nosso percurso reflexivo em busca da subjetividade leitora. O

exemplo abaixo é muito ilustrativo de como o diário efetivamente garantiu uma mudança considerável na extensão e na qualidade da expressão pessoal, com o emprego de marcas de autoria e projeção subjetiva evidente. O texto abaixo (reproduzido integralmente) foi publicado por uma aluna na rede social Emodo como registro de leitura livre:

Pessoal tenho um livro, quase todos devem conhecer, “A culpa é das estrelas” é super legal gente, eu recomendo, legal pois quem gosta de livro detalhado, esse é o melhor, fala até quando a Hazel (personagem principal com câncer) respira !!! É bem detalhado, quem quiser tenho pra emprestar. (Li.)²

A seguir, o registro (reproduzido parcialmente) de sua leitura de *Comandante Hussi* no diário:

Comecei a ler o livro sozinha e resolvi fazer uma legenda com todos os sentimentos que ia sentindo ao decorrer da leitura.

Achei bonita a expressão que o autor usa na página 33: “Um fio de sol fez ricochete na espingarda e iluminou o calendário de Nossa Senhora de Fátima”, ele poderia ter dito só, que a luz refletiu, mas usou palavras poéticas e bonitas.

Achei dramático e triste o pedaço da página 34 da transformação de Abdelei, no primeiro parágrafo completo da página. Fiquei muito triste ao ler, pois o pai parecia legal. Na mesma página achei legal o autor falar “Hussi não assistiu a metamorfose do pai”, ele poderia ter dito transformação, ficou poético. E já que não entendo nada de futebol, na página 34, “A maioria dos espectadores [...] centrar em folha seca para a cabeça de Hussi”, não entendi nada disso.

Achei engraçado na página 35 quando ele fala: “Tinha começado a fúria. Era tam, tam, tam”. Ficou muito legal a forma informal de contar.

Na minha opinião quando Abdelei fala: “Agora és o homem da casa”, sinto um clima de drama e muita responsabilidade, isso parece até que tá dando um spoiler, parece que ele vai morrer, não sei. (Li.– grifos da aluna)

Há um evidente salto qualitativo entre os textos. No segundo, embora o registro das emoções ainda não apareça de forma orgânica na escrita, a aluna passou a prestar atenção em suas reações e inclusive criou autonomamente uma legenda para as ir registrando. Ela demonstra uma leitura vigilante, atenta à forma, que nos deixa entrever sua iniciação estética,

2 Não alteramos os textos.

ao pontuar as palavras que acha “bonitas” e mudam o tom do texto. A leitora diferencia linguagem poética de linguagem informal, novamente demonstrando uma leitura que não se desprende dos índices formais. Há ainda a busca de razões para a não compreensão (o texto faz menção a um conhecimento de mundo que a leitora reconhece não ter) e levantamento de hipóteses.

Em virtude da extensão e da natureza deste texto, concentrarei o restante da seleção nos exemplos de pós-leitura³, ou seja, a etapa final do percurso, em que os alunos devem escolher uma forma de registrar sua leitura global, sua apropriação singular, destacando aquele que seria o elemento mais impactante e memorável da leitura e que eles gostariam de comunicar aos colegas⁴.

Abaixo, um poema escrito após a leitura de *Ruth Rocha conta a Odisseia*:

Muitas famílias
Se separam igual
A minha você fica
Triste e sozinha até
Que seu pai foi lutar e te deixou
Pra lá a tristeza aumenta
Ao ver as fotos e lembrar
um passado tão triste que
dá vontade de se exilar. (J.)

Salta aos olhos a identificação da leitora com *Telêmaco, o filho que fica com a mãe enquanto o pai se aventura por vinte anos em terras desconhecidas*. J. também é a filha que fica; seu pai, como Ulisses, abandona o lar por causa de uma luta (que não sabemos, no caso dela, qual é). Entretanto, diferentemente do pai da narrativa mítica, o pai da leitora está destituído da alcunha de herói: não há admiração por seus atos, mas uma profunda tristeza e uma sensação de

3 O diário é dividido em atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Todas elas são registradas por escrito e compartilhadas oralmente na turma. Após a discussão, os alunos voltam ao diário para registrar o que descobriram com a leitura dos colegas. Cada uma das três etapas tem um objetivo diferente no processamento cognitivo e afetivo da leitura.

4 Entre as opções, estão (eles podem inventar outras também): reescrever uma passagem do livro mudando o ponto de vista ou incluindo um personagem ou mudando a atitude do personagem ou fazendo qualquer outra alteração; criar um episódio novo para narrativa; contar uma experiência pessoal de que se lembre por causa do livro; escrever um poema sobre o que leu ou sobre uma experiência pessoal que tenha a ver com o livro; ilustrar uma passagem do livro com desenhos ou colagens.

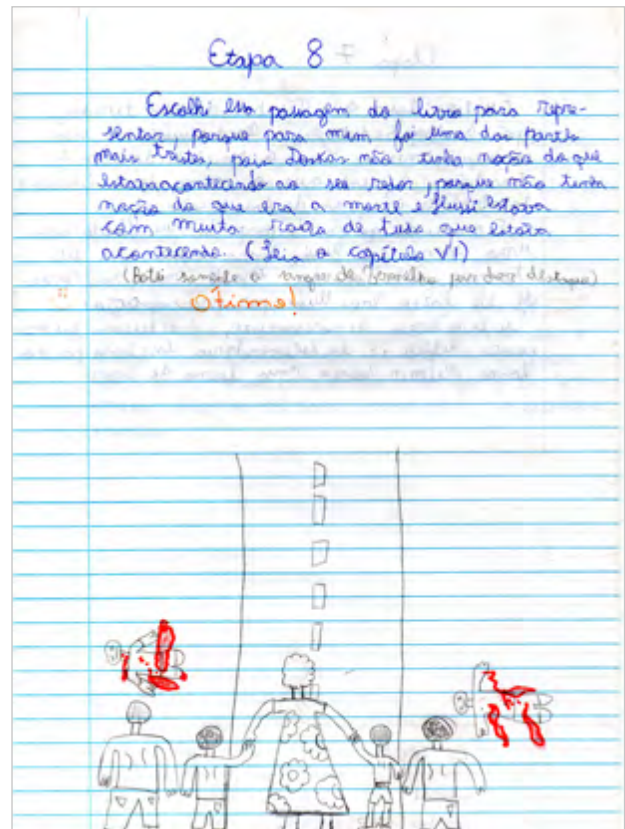
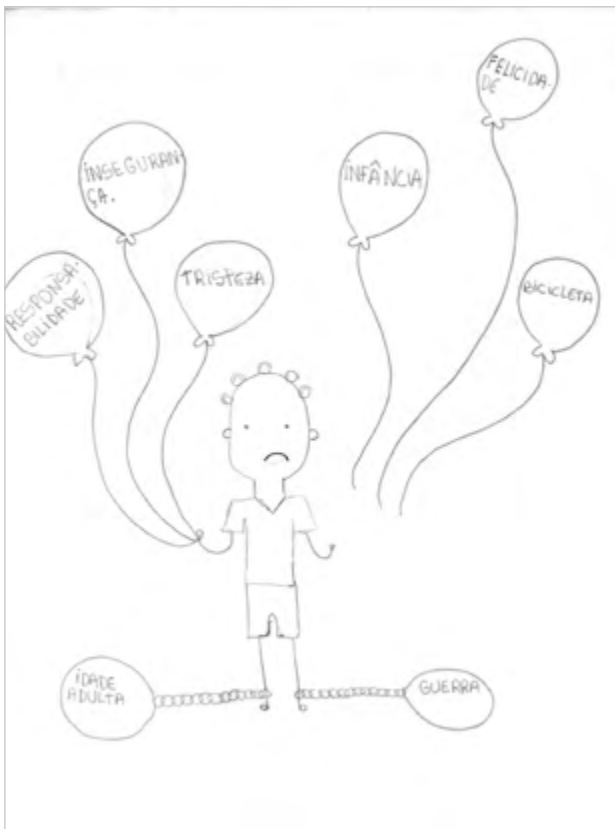


Figura 1: leitura simbólica (Ma.) Figura 2: visualização (M.V.)

abandono (o pai a “deixa pra lá”). O verbo “exilar”, que não seria próprio do vocabulário infantil, é uma apropriação do texto original e é aqui ressignificado: se no texto clássico Ulisses é que está exilado, no texto recriado por esta leitora o exílio seria uma resposta ao abandono do pai. É ela quem quer partir, para fugir da lembrança. Esse jogo de identificações e projeções deixa clara a forma como a experiência pessoal da leitora foi a responsável pela aproximação ao texto.

Nos exemplos acima os leitores optaram por ilustrar a obra *Comandante Hussi*, revelando, no caso da Figura 1, uma construção de sentido no nível simbólico; no caso da Figura 2, a concretização do procedimento de visualização, a partir do qual o leitor preenche um vazio do texto original com a imagem da cena que mais o chocou: o passeio da família por entre corpos mortos na guerra, que as crianças acharam que eram apenas soldados dormindo. Na Figura 1, a leitora representa imagetivamente os conflitos interiores do menino Hussi: amarradas aos seus pés, bolas de ferro simbolizam aquilo de que Hussi não pode escapar, porque são eventos alheios à sua vontade – a idade adulta e a guerra. Em uma das mãos, bolas de gás se soltam, representando aquilo que Hussi deliberadamente teve de deixar para trás – a infância, a felicidade, sua bicicleta. Na outra mão,

ainda bem seguras, aquilo que Hussi ainda pode escolher manter ou deixar ir: a responsabilidade, a tristeza e a insegurança. É, de fato, uma leitura extremamente complexa, assim como o meio escolhido para expressá-la, pois o texto verbo-visual criado dá conta de camadas metafóricas da narrativa original.

Na Figura 2, chama a atenção, mais que a própria imagem, a explicitação do processo de criação: o leitor afirma que escolheu pintar apenas o sangue de vermelho para dar destaque ao horror da cena, demonstrando consciência da relação entre forma e efeito de sentido. Está claro que ele quis impactar visualmente os colegas da mesma forma que ele mesmo se sentiu impactado pela descrição verbal da cena. Vale destacar que a leitura dos paratextos e ilustrações faz parte do compartilhamento de leitura, de modo que este leitor está transferindo para a sua leitura pessoal o que aprendeu no processo de socialização em sala.

Por fim, gostaria de destacar dois exemplos que radicalizam a proposição da Estética da Recepção de que todo leitor recria o texto que lê a partir de suas experiências prévias de leitura e de vida. No primeiro trecho, o leitor também preenche um vazio do texto, mas dessa vez verbalmente, criando um passado para o personagem Trovão que justificasse sua crueldade

A “didática da implicação”, além de uma proposta metodológica é, sobretudo, uma postura pedagógica que aposta na implicação dos sujeitos no texto literário como condição para um trabalho significativo de formação de leitores.

e despotismo – razões de seu incômodo durante a leitura. No segundo trecho, a leitora modifica uma passagem da narrativa por ter ficado extremamente desconfortável com as atitudes do personagem. Ela, como irmã mais velha, tal qual o personagem, se “desidentificou” dele para marcar uma posição frente ao abandono da família:

Trovão era um menino muito rico que viu a morte de seus pais, então ele foi morar com seus tios que eram bêbados. Quando Trovão completou 18 anos ele entrou para o exército. Trovão era um ótimo soldado, as como ele era feio não conseguia fazer amizade e tinha muitos apelidos. Quando alcançou o cargo de comandante, começou a se vingar de todos que o apelidava ou falava que era feio. E por isso que ele mata todo mundo por motivos fúteis. (Y)

[...] Hussi não discutiu mais. Sua mente, porém, vagou até a bicicleta. Como ela estaria? Estaria viva? Ou já teriam a encontrado e desmontado por completo? Tais perguntas ficaram na mente do garoto por dias, até que não aguentou mais. Levantou-se durante a noite e se preparou para fugir. Porém antes de dar o primeiro passo, Hussi olhou para sua família adormecida no chão. Tão calmos... Então um pensamento veio à mente do garoto.

E se sua mãe e seus irmãos nunca mais acordassem? E se a guerra chegasse naquela aldeia e ele não estivesse lá pra protegê-los? A culpa seria dele se a morte os levasse. Hussi olhou novamente para a direção onde se via a saída da aldeia. Não. Não importa o que acontecesse, ele estaria com sua família. O pai os encontraria no fim da guerra. Hussi cumpriria a missão que lhe foi dada. E foi nesse momento que o garoto de Porto de Baturinhos se tornou homem. Cedo demais, é claro. Mas pelas razões certas. (Deveria ter sido assim.) (M. L.)

Todos os exemplos destacados tentaram dar conta de mostrar que se abrir para a subjetividade dos alunos não significa acatar qualquer opinião impressionista; pelo contrário, é estimular uma subjetividade necessária e motivada pelo texto, andaime para a construção de sentidos e ponte para a aproximação afetiva com a leitura. Por isso, a “didática da implicação”, além de uma proposta metodológica (um plano

de ação com objetivos claros a serem alcançados) é, sobretudo, uma postura pedagógica que aposta na implicação dos sujeitos no texto literário como condição para um trabalho significativo de formação de leitores.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. 2v.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa* [online], v. 42, n.145, p. 272-283, 2012.
- _____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, Annie et al. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013, p. 67-87.

SOBRE A AUTORA

RAQUEL SOUZA é especialista em Literatura Infantil e Juvenil, mestre e doutora em Letras Vernáculas (Literatura Brasileira) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Leciona no Colégio Pedro II, campus Realengo II, onde lidera o NUPPPI (Núcleo de Pesquisas em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares). Também integra o Grupo de Estudos Literatura e Educação Literária da Faculdade de Letras da UFRJ.

Um relato sobre a experiência de ensinar o ler-escrever gêneros acadêmicos na educação básica

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

FABIANA DOS ANJOS PINTO

JULIANA PEREIRA LANNES

PRIMEIRAS QUESTÕES

Muitos dos alunos que cursam o ensino médio das escolas brasileiras sonham em ingressar no ensino superior. Não há novidade nessa assertiva. Também não há novidade na afirmação de que as práticas sociais letradas típicas do espaço das escolas de educação básica são diferentes das práticas decorrentes do universo acadêmico, considerando ainda que cada esfera discursiva, dentre escolas e cursos universitários diversos, é única, pois situada social e historicamente.

O Projeto de Iniciação Científica Júnior intitulado *A leitura e a escrita acadêmica: interlocuções com a educação básica* surgiu, então, em 2015, do interesse de uma das autoras deste texto, à época professora do Colégio Pedro II, *Campus Realengo II*, hoje vice-líder do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL), em apresentar a alunos do ensino médio, interessados em ingressar na academia, alguns gêneros comuns ao domínio universitário, focalizando algumas práticas de ler-escrever que lhes possibilitassem esse primeiro contato e minimizassem as dificuldades de inserção desses estudantes nessas práticas. O projeto cresceu e, hoje, conta com a participação de outros docentes da instituição, como as demais autoras deste relato.

Para tanto, a perspectiva teórica do projeto e dos professores que com ele se envolveram se ancora na concepção de linguagem como produção sócio-histórica e dialógica. Além disso, os Estudos do Letramento e os estudos portugueses acerca da Literacia Acadêmica lhes deram suporte para refletir sobre os letramentos como práticas sociais situadas em esferas discursivas, já que cada campo de trabalho se relaciona a um modo específico de linguagem, não isenta de relações hierárquicas, ideológicas e de poder, porque jamais neutra.

Nesse contexto, as autoras objetivam, neste texto, relatar sumariamente a experiência da terceira edição do referido projeto, a de 2017, retratando as atividades desenvolvidas e os modos de participação dos alunos nessa empreitada.

A LEITURA E A ESCRITA ACADÊMICA: INTERLOCUÇÕES COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil e em outros países, como Portugal, é bastante corrente professores universitários demonstrarem preocupação com as dificuldades dos estudantes de ler-escrever textos do domínio acadêmico. Consoante Carvalho (2012), não obstante o problema esteja claramente identificado, os caminhos para solucioná-lo não estão, até porque desinentes de fatores intrínsecos (a natureza própria da escrita, por exemplo) e extrínsecos (as condições de trabalho, por exemplo).

Segundo Carvalho (2013b, p. 225),

Para que o indivíduo seja totalmente inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deva participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para que possa sentir-se parte dela.

[...] a explicação para as dificuldades de escrita dos alunos que frequentam o ensino superior não se encontra apenas nas práticas de ensino no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa/Português. Há outros fatores na sua base, nomeadamente aqueles que, implicando a escola em geral e cada disciplina em particular, têm a ver com as práticas de construção e elaboração do conhecimento, com a comunicação dos saberes em contexto pedagógico e com o modo como a linguagem escrita (não) é implicada no quadro desses processos.

Em outras palavras, o autor reitera que, na educação básica, não se encontram todas as fontes das dificuldades apresentadas pelos estudantes universitários, muito menos nas aulas de Língua Portuguesa. Na verdade, acreditar nisso seria enquadrar-se na concepção de letramento autônomo tão criticada por Street (1984), referindo-se ao desenvolvimento cognitivo do sujeito e a sua dimensão individual. Para Carvalho (2013b), a origem de tais dificuldades está nas práticas de ler-escrever vivenciadas pelos estudantes. Pensar em letramento ideológico, também na perspectiva de Street (1984), diferente do letramento autônomo, é reconhecer sua dimensão social, reconhecer que é situado no contexto em que as práticas sociais letradas se desenvolvem.

Para Marinho (2010), ademais, não há a prática da pesquisa e do ensino da escrita nas universidades brasileiras, assertiva que constitui justamente o discurso segundo o qual a aprendizagem do ler-escrever ocorre nas escolas. No entanto, quando se reconhece o letramento como prática social e o domínio de um gênero como comportamento social, o caminho mais adequado é que

os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária (MARINHO, 2010, p. 366). Acrescentam Souza e Basseto (2014, p. 87):

Tal dificuldade está relacionada, muitas vezes, à falta de conhecimento sobre o que é a academia, qual é o discurso acadêmico, quais são as práticas aca-

dêmicas e, conseqüentemente, quais são os gêneros acadêmicos – e como produzi-los. Ou seja, para que o indivíduo seja totalmente inserido no meio acadêmico, há de se considerar que ele deva participar ativamente dessa comunidade discursiva e, conscientemente, refletir sobre ela para que possa sentir-se parte dela.

A aprendizagem da modalidade escrita, instrumento de mediação entre o sujeito aprendente e o objeto aprendido, e que tanto aflige estudantes universitários, “tem de ser utilizada no quadro de tarefas que envolvam o aluno numa transformação do conhecimento pela implicação dos seus saberes prévios e a reflexão sobre as suas próprias experiências” (CARVALHO, 2013b, p. 226). Segundo o autor, embora se reconheça a importância da escrita nos processos de aprendizagem, o que ocorre nas escolas de educação básica não corresponde às práticas de transformação do conhecimento. A exemplo, no contexto português do qual o autor fala e no contexto brasileiro, como apontam algumas pesquisas, os manuais ou livros didáticos, muitas vezes centrais nas salas de aula, não costumam favorecer essas práticas, pois mostram-se muito restritos à reprodução do conhecimento. No caso, a fonte de informações dos estudantes, além, claro, do manual ou livro didático, costuma ser a internet, cujo uso inapropriado é bastante comum (CARVALHO, 2013a, 2013b). Nesse sentido, Fiad e Miranda (2014) defendem a articulação entre letramento acadêmico e letramento digital.

Na universidade, ainda segundo Carvalho (2013a, 2013b), espera-se do estudante uma escrita que privilegie muito mais a construção do conhecimento e a interação com fontes diversificadas, passando o professor a constituir apenas uma dessas fontes e a tomada de notas pelo estudante uma prática fundamental:

o aluno deve agora ler novos gêneros textuais, livros, capítulos de livros ou artigos em revistas científicas [...], muito diferentes dos textos dos manuais escolares e dos livros auxiliares com que se acostumou a trabalhar ao longo dos anos (CARVALHO, 2013b, p. 234).

Para além disso, não é comum, nos cursos superiores brasileiros, haver disciplinas introdutórias ou

Embora o ler-escrever gêneros acadêmicos advenha das práticas sociais vivenciadas pelos discentes universitários, o processo de ensino dessa escrita nas Instituições de Ensino Superior ainda é insuficiente.

sequenciais ou mesmo laboratórios e cursos acerca do ler-escrever acadêmico. Quando há, são ocasionais em geral. Segundo Carvalho (2012), tais iniciativas decorrem, muitas vezes, do interesse de um ou outro docente, não com natureza institucional. Para ele,

Considera-se, assim, que o desempenho acadêmico não é apenas uma questão de conhecimento de conteúdo mas implica também saber compreender e produzir os textos em que se transmite tal conteúdo, que aprender esse conteúdo é sobretudo uma questão de linguagem, processo pelo qual a experiência se traduz em conhecimento, e que a cada conteúdo disciplinar corresponde uma linguagem, textos e formas de os ler e escrever especializados. (CARVALHO, 2012, p. 192)

Embora pareça elementar que o ler-escrever gêneros acadêmicos (desde fichamentos até teses) advenha das práticas sociais vivenciadas pelos discentes universitários, acredita-se que o processo de ensino dessa escrita nas Instituições de Ensino Superior ainda é insuficiente (MARINHO, 2010; FIAD; MIRANDA, 2014; SOUZA; BASSETTO, 2014). Logo, assumindo que o ler-escrever é objeto e ferramenta de ensino-aprendizagem, como salientam Carvalho (2012) e Carvalho e Barbeiro (2013), torna-se necessário introduzir na educação básica algumas práticas de escrita facilitadoras e promotoras da elaboração do conhecimento no contexto escolar, evitando atividades que se limitem à mera reprodução de informação.

Para que a escrita possa constituir uma ferramenta de aprendizagem eficaz, é necessário que o aluno vença o desafio da complexidade da tarefa. A eficácia da escrita na construção da aprendizagem depende de certos fatores que devem ser considerados como, segundo Päivi Tynjälä *et al.* (2001), o envolvimento dos alunos na tarefa de transformação do conhecimento, a implicação dos conhecimentos prévios dos alunos nas tarefas, a reflexão destes sobre as suas próprias experiências. (CARVALHO; BARBEIRO, 2013, p. 613)

Com base nesses apontamentos, no intuito de possibilitar práticas de leitura e escrita de gêneros

acadêmicos a estudantes de ensino médio do Colégio Pedro II, *Campus Realengo II*, pensando na perspectiva da construção do conhecimento, produziu-se o Projeto de Iniciação Científica Júnior *A leitura e a escrita acadêmica: interlocuções com a educação básica*, relatado a seguir.

A EXPERIÊNCIA

Assim como ocorreu em 2015 e em 2016, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC) do Colégio Pedro II publicou a Chamada Interna n.º 13/2017, de apoio a Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica Júnior. Nesse momento, submeteu-se o Projeto de Iniciação Científica Júnior *A leitura e a escrita acadêmica: interlocuções com a educação básica*, com modificações em relação às edições dos anos anteriores. Dentre os objetivos do projeto, destacam-se: debater sobre a importância do Letramento Acadêmico na educação básica; propiciar um espaço de pesquisa, discussão, reflexão e escrita sobre temas atuais, de modo crítico, dentro do rigor do método científico, tanto para os professores quanto para os alunos envolvidos; estudar a linguagem acadêmica como variante de prestígio de ambiente mais monitorado; estudar a argumentação como estratégia de linguagem típica de textos acadêmicos; fomentar o interesse dos estudantes pelo ingresso no Ensino Superior; além de produzir e analisar textos escritos que sejam próprios dos rituais acadêmicos.

Considerando a proposta fulcral deste projeto – oferecer uma iniciação científica aos alunos do Ensino Médio –, disponibilizaram-se vagas para os estudantes nas categorias “bolsista” (quatro) e “voluntários” (oito), distribuídas em duas turmas, uma no turno da manhã e outra no da tarde, cada uma com seis integrantes. Os alunos bolsistas recebem o valor de R\$150,00 cada um.

Além de os estudantes desejarem, no Ensino Médio, antecipar as questões da vivência social e da produção textual universitária, o interesse considerável na proposta apresentada está relacionado, inclusive, ao fato de que, em 2015 e 2016, foram realizados, também no *Campus Realengo II*, projetos de inicia-

Para que a escrita possa constituir uma ferramenta de aprendizagem eficaz, é necessário que o aluno vença o desafio da complexidade da tarefa.

ção científica júnior sobre letramento acadêmico e textos argumentativos, ministrados pela professora Jéssica do Nascimento Rodrigues, o último em parceria com outros seis professores. Esses projetos deram origem à edição de 2017, que ora se apresenta e se caracteriza como uma continuidade desse trabalho. Sendo assim, muitos dos alunos já esperavam pelo formato 2017 do projeto, estimulando, ainda, a candidatura de alguns dos participantes de 2016 nessa nova edição.

Embora apenas uma professora seja indicada como coordenadora do projeto atualmente, a professora Fabiana dos Anjos Pinto, a edição de 2017 é uma realização do GEEPOL e envolve a participação de mais oito professores¹. Além disso, o projeto ainda conta com a colaboração da professora Jéssica do Nascimento Rodrigues, que já lecionou no Colégio Pedro II e, hoje, é docente da Universidade Federal Fluminense e colaboradora do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE), que também faz intercâmbio com este projeto.

Para estruturar o projeto, como *corpus*, foram propostos textos de gêneros acadêmicos escritos (fichamentos, resumos, resenhas e ensaios), bem como produções de gêneros universitários orais (seminário e debate). Assim, como metodologia das aulas, o projeto foi organizado em sete módulos de forma que o estudante pudesse ter contato com textos acadêmicos lendo, analisando, (re)escrevendo e pensando-os como, conforme indica Street (2010), produtos de uma comunidade discursiva que possui normas e convenções próprias de produção do conhecimento. Vale ressaltar que os professores do GEEPOL, partindo de opções teórico-metodológicas diferentes, também possibilitaram aos alunos conhecer a heterogeneidade que constitui o discurso acadêmico.

Para fins de maiores esclarecimentos, torna-se necessário apresentar a seguir a logística de execução dos módulos, realizados no tempo de um mês a um mês e meio cada um.

¹ Renata Calheiros, Luiz Guilherme Barbosa, Juliana Lannes, Maria Cecília de Moraes, Monique Débora, Antônio dos Santos Júnior e Marcos Ponciano.

- 1) *Introdução ao texto acadêmico.* Nessas aulas, debateu-se com os alunos como a produção do conhecimento pode se amparar cientificamente. Nesse sentido, discutiram-se as relações de aproximação e de distanciamento entre o saber escolar e o científico a fim de se compreender a necessidade da presença de alguns gêneros acadêmicos na educação básica. O módulo, portanto, visou à apresentação e à problematização das concepções de pesquisa, tema e problema, método e resultados, todos tão caros à iniciação acadêmica dos futuros universitários.
- 2) *Fichamento e resumo.* Nesses encontros, o gênero *fichamento* foi apresentado, sobretudo, como estratégia de estudo do texto acadêmico, enquanto o *resumo* foi discutido como procedimento de apropriação de discursos outros e como isso poderia ser feito de maneira produtiva e eficaz. Nesse percurso, portanto, ao tratar especialmente do resumo, os professores ofereceram aos alunos as várias formas de citação, de acordo com a ABNT, para problematizar os temas da autoria e do plágio.
- 3) *Resenha acadêmica.* Nesse módulo, o objetivo foi o de apresentar a estrutura retórica básica do gênero *resenha acadêmica*, promovendo, assim, condições para que o aluno pudesse identificar, com habilidade, as características desse gênero e estivesse apto a produzir a sua própria resenha de base argumentativa. O esperado era que cada estudante elaborasse um texto acerca de uma mesma produção artístico-cultural escolhida por todo o grupo.
- 4) *A língua portuguesa padrão em ensaios e artigos acadêmicos.* A discussão proposta em tal módulo teve como finalidade o estudo da linguagem acadêmica como variante de prestígio, de ambiente mais monitorado, para que o estudante se apropriasse de específicas estruturas linguísticas (textuais e gramaticais), necessárias à credibilidade em textos argumentativos

A integração entre professores diversos, para além de promover a inter e a transdisciplinaridade, colaborou para a argumentação mais autoral e tecnicamente mais embasada, tal como se espera de um texto acadêmico.

(o chamado argumento de competência linguística). Nessa perspectiva, tornou-se relevante, inclusive, uma análise comparativa dos gêneros em questão, para que os estudantes avaliassem até que ponto o nível de formalidade linguística e a natureza dos argumentos previstos em cada gênero podem ser determinantes para a construção de diferentes facetas da argumentação acadêmica.

- 5) *Ensaio acadêmico.* Nessa proposta de curso, discutiu-se com os alunos a potencialidade do ensaio como um gênero que, por sua autorizada liberdade de criação, reinventa gêneros acadêmicos canônicos. Por isso, sendo o nome para um texto híbrido, aberto, duvidoso, pôde-se ressignificar a palavra “ensaio”, entendendo-a como uma força para a escrita de textos acadêmicos por questionar a sua institucionalização.
- 6) *Orientação do trabalho final.* Nessas reuniões, pretendeu-se promover e possibilitar a atividade de orientação do trabalho final – a escrita de um ensaio –, de modo que cada aluno tivesse uma rotina semanal de encontros com o seu orientador até a culminância desse trabalho.

Importante ressaltar que fazia parte do planejamento do primeiro módulo que bolsistas e voluntários apresentassem os temas de interesse dos seus ensaios. Essa dinâmica possibilitou aos docentes envolvidos uma escolha consciente dos seus futuros orientandos porque direcionada, a partir de então, pelas afinidades acadêmicas e conceituais com os temas em questão.

Assim, no decorrer dos demais módulos, em paralelo com a dinâmica das aulas, houve a orientação dos alunos para a escrita do ensaio, cuja primeira versão foi analisada em dezembro de 2017, em uma apresentação parcial do trabalho final, evento interno organizado pelos membros do GEEPOL no Colégio Pedro II. Com essa estratégia de análise inicial e coletiva dos ensaios, os docentes pretenderam instaurar, em uma escola de educação básica, o pro-

cesso da qualificação, muito comum no espaço acadêmico e cuja proposta consiste em promover uma avaliação primeira do trabalho escrito, após um tempo considerável de pesquisa.

Pela qualificação também foi possível analisar a contribuição da coorientação, processo pelo qual, com o incentivo dos orientadores, alguns estudantes optaram devido à natureza do tema, parcial ou totalmente distante do universo das Letras. Nesses casos, chegou-se à conclusão de que a integração entre professores diversos, para além de promover a inter e a transdisciplinaridade, colaborou sobremaneira para a argumentação mais autoral e tecnicamente mais embasada, tal como se espera de um texto acadêmico.

Como atividade final do projeto, no dia 10 de abril de 2018, bolsistas e voluntários apresentaram, na Jornada de Iniciação Científica Júnior do Colégio Pedro II, no campus São Cristóvão III, os pôsteres que reuniram os resumos dos seus ensaios concluídos. Tal evento proporcionou, ele próprio, uma das vivências recorrentes em cenários universitários, como a exposição dos estudantes acerca dos trabalhos elaborados, bem como o trato com o público expectador nas respostas às questões levantadas.

Pela participação na Jornada de Iniciação Científica, ficou claro para os docentes presentes que não só os gêneros acadêmicos escritos, mas também os orais podem surgir como demandas dos estudantes que desejam ingressar no meio acadêmico. Isso porque os gêneros orais produzidos nas escolas – como apresentação de trabalhos em grupo, debates e seminários –, embora presentes nas universidades, não são os únicos em ambiente acadêmico, o qual conta, ainda, com modalidades variadas de oralização do discurso acadêmico, como apresentação de pôsteres, de monografias, comunicações orais, entre outros. Por essa razão, pretende-se, em edições futuras do Projeto de Iniciação Científica Júnior, trabalhar com gêneros universitários escritos e orais em ofertas equivalentes ao público discente. Essa e outras medidas, ainda em avaliação pelos membros GEEPOL, estão sendo consideradas para minimizar ainda mais o intervalo entre a escola e a universidade, no tocante aos comportamentos sociais orais e escritos dos estudantes.

Aguçou o interesse dos alunos do nono ano acerca do projeto e os fez refletir sobre a preparação para o mundo acadêmico que, apesar de parecer distante para muitos, será a realidade de muitos deles em alguns anos.

Nessa perspectiva, pensando em propiciar essa troca de vivências e práticas letradas diversas, executamos também as seguintes ações:

- Estudantes de 2017, em conjunto com bolsistas da edição anterior do projeto, organizaram o lançamento do minilivro artesanal sobre os ensaios produzidos em 2016. Esse evento ocorreu na I JEL (I Jornada de Ensino e leitura do GEEPOL) e mobilizou a comunidade discente escolar, já que muitos alunos foram prestigiar os colegas. Muitos dos participantes da Iniciação Científica, na ocasião, doaram os livretos artesanais e fizeram rodas de leitura como forma de divulgação e de esclarecimentos acerca do que se trata uma proposta de ensino da escrita acadêmica na educação básica. Tal iniciativa aproximou mais ainda os estudantes da educação básica ao universo da educação superior, cujo ingresso é a expectativa, e mesmo o sonho, de muitos estudantes da Zona Oeste do Rio de Janeiro.
- Bolsistas voluntárias de 2017 palestraram, junto à coordenadora da atual edição do projeto, no evento I Seminário Integrado de Licenciaturas do Instituto de Letras da UERJ, a convite do coordenador do Instituto de Letras da referida universidade. Tal encontro foi uma oportunidade de os discentes do PIC 2017 levantarem questões relativas à necessidade e ao desejo de oportunizar o letramento acadêmico nos espaços da educação básica e do ensino superior, bem como de discutirem os motivos dessa demanda. Um aspecto bastante proveitoso desse encontro foi possibilitar a troca de vivências e saberes entre estudantes da escola e da universidade. Além disso, muitas sugestões sobre pensar o letramento acadêmico na faculdade de Letras e nas licenciaturas da UERJ foram apresentadas, o que reflete a concretização de outras ações futuras que possam ampliar o debate e o surgimento de mais projetos vinculados ao ler-escrever gêneros acadêmicos na educação básica.
- Discentes das edições de 2016 e 2017 participaram do 25º Jubileu de Prata do Programa de Alfabetização e Letramento (PROALE), na Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesse evento, nossos estudantes apresentaram pôster sobre o projeto de letramento acadêmico do Colégio Pedro II, provocando, para além da divulgação, o debate acerca do tema e dos resultados até então obtidos. Demais estudantes do Colégio Pedro II, que não fazem parte do GEEPOL, mas que se interessam pelo projeto e vislumbram ingresso nos próximos anos, estiveram presentes no debate e em outras atividades oferecidas pelo PROALE.
- Bolsistas e voluntários da edição de 2017 apresentaram pôsteres em uma atividade pedagógica organizada pela professora Juliana Lannes, destinada às turmas de nono ano. O objetivo da culminância consistia em propiciar a discussão sobre o que os estudantes esperam do futuro escolar e por que razões buscam o universo acadêmico como parte de suas aspirações. Tal iniciativa colaborou para estreitar os laços entre estudantes da educação básica do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como para esclarecer aspectos referentes ao ambiente universitário. Ademais, aguçou o interesse dos alunos do nono ano acerca do projeto e os fez refletir sobre a preparação para o mundo acadêmico que, apesar de parecer distante para muitos, será a realidade de muitos deles em alguns anos.
- Além disso, junto com a professora Jéssica do Nascimento Rodrigues e com o professor Luiz Guilherme Barbosa, um grupo desses estudantes participou da apresentação de uma palestra em uma faculdade particular da zona oeste do Rio de Janeiro, falando de seus ensaios e da experiência do projeto.

A ideia de se desenvolver uma comunidade discursiva que vivenciasse a rotina, as demandas e os rituais linguístico-discursivos da academia no interior da escola tomou corpo de forma profícua.

NOTAS FINAIS

Na edição de 2017, o Projeto *Leitura e escrita acadêmica: interlocuções com a Educação Básica* apresentou aos docentes e discentes envolvidos oportunidades várias de (re)criar o universo acadêmico no ambiente escolar. A ideia de se desenvolver uma comunidade discursiva que vivenciasse a rotina, as demandas e os rituais linguístico-discursivos da academia no interior da escola tomou corpo de forma mais profícua por duas razões especificamente: maior integração desses alunos aos eventos do colégio, além de mais participações dos membros da Iniciação Científica Júnior, entre professores e estudantes, no cotidiano das universidades do Rio de Janeiro.

Em consonância com a concepção de Souza e Basseto (2014), segundo a qual a identidade discursiva de um indivíduo somente se constrói pela vivência da comunidade na qual ele se insere, buscamos ampliar as possibilidades de os alunos se sentirem parte de uma comunidade cuja natureza é intrinsecamente dual: o grupo de estudantes da escola que está em fase de transição para a universidade. Nesse sentido, compreendemos que essa essência dúbia, que precisava ser reconhecida e estimulada, somente seria construída, para além da escrita de gêneros acadêmicos na escola, pelo intercâmbio entre experiências escolares e universitárias.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Antônio Brandão. A promoção de competências de escrita de estudantes de estudantes do ensino superior. In: CARVALHO, José Antônio Brandão; BARBEIRO, Luís Felipe; PEREIRA, Luísa Álvares; SILVA, Antônio Carvalho da. (Orgs.). *Aula de língua: interação e reflexão*. Braga: Universidade do Minho Editora, 2012. p. 181-207.

_____. Literacia académica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2013a.

_____. A transição para o ensino superior – novos contextos, novas práticas de literacia. In: PEREIRA, Luísa Álvares; CARDOSO, Inês. (Orgs.). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro: Universidade de Aveiro Editora, 2013b. p. 225-239.

_____.; BARBEIRO, Luís Filipe. Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 609-792, jul./set. 2013.

FIAD, Raquel Salek; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas em um curso de Letras de uma universidade pública. *Revista Colineares*, n. 1, v. 1, p. 31-50, jan./jun. 2014.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

SOUZA, Micheli Gomes de; BASSETTO, Livia Maria Turra. Os processos de apropriação de gêneros acadêmicos (escritos) por graduandos em letras e as possíveis implicações para a formação de professores/pesquisadores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 83-110, 2014.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-5567, jul./dez. 2010.

SOBRE AS AUTORAS

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES é Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA/ UFF) e vice-líder do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL/ CPII).

FABIANA DOS ANJOS PINTO é Professora efetiva do Colégio Pedro II – Campus Realengo II. Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenadora do Projeto de Iniciação Científica Júnior em Leitura e Escrita Acadêmica na Educação Básica, do Colégio Pedro II, e pesquisadora do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL/ CPII).

JULIANA LANNES é Professora efetiva do Colégio Pedro II – Campus Realengo. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora do Grupo de Estudos em Ensino de Português e Literaturas (GEEPOL/ CPII) e do NUPELL/ CPII.

Ciências na educação infantil e anos iniciais:

experimentando a vida com quem leva a vida ensinando

SIMONE ROCHA SALOMÃO

MARISE BASSO AMARAL

KARLA DIAMANTINA DE ARAÚJO SOARES

INTRODUÇÃO

Em diversas situações podemos sentir que produzimos compreensões e conhecimento sobre determinada experiência vivida no momento em que contamos sobre ela. Nesse movimento, os sentidos ainda não percebidos vão sendo tecidos pelos fios da memória e pelas tramas da narrativa. Walter Benjamin (1994), um dos pensadores que nos instigam a confiar e investir nas narrativas como espaços de possibilidades para a reflexão e a atribuição de sentidos, afirma que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que um acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes ou depois”.

Nessa perspectiva, esse relato de experiência visa apresentar a proposta, alguns resultados e impressões sobre o curso de extensão “Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais: experiências de brincar e aprender”, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FE/UFF) em parceria com o Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE – FE/UFF) e oferecido a licenciandos e professores em exercício. Ao contar sobre ele vamos procurando compreender aspectos de nosso trabalho com a extensão universitária e do processo vivenciado junto aos cursistas.

O curso surgiu no contexto das atividades do Projeto de extensão “Ensino de Ciências na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: desenvolvimento de atividades práticas e experimentais articulado à formação docente”, realizado desde 2010 na mesma faculdade, sob nossa coordenação. As ações no âmbito do projeto, ainda hoje, objetivam discutir as especificidades do trabalho com Ciências junto às crianças e enfrentar os desafios para potencializar sua realização em escolas e creches. Vale ressaltar que informações e reflexões acerca deste curso foram publicadas em Salomão e colaboradores (2014), e aqui será apresentada uma atualização das vivências e mudanças ocorridas ao longo do tempo e das edições do curso. Inicialmente, serão apresentadas e discutidas algumas premissas teórico-metodológicas que sustentam o referido trabalho.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Questões sobre o ensino de Ciências para as crianças têm sido tratadas por diversos estudos, os quais destacam sua importância e a contribuição que pode trazer para a Educação Básica. Aspectos relativos à formação e ao desenvolvimento da subjetividade, ao exercício da cidadania, à compreensão das dinâmicas sociais, à alfabetização científica e à formação cultural dos pequenos são apontados como possibilidades do trabalho com temas científicos já no início da escolarização (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001).

Também podemos destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1998) apontam que o ensino de Ciências proporciona às crianças maior compreensão do mundo e de suas transformações e o reconhecimento do homem como ser individual e como parte integrante do universo. Da mesma forma, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2001), os temas científicos se mostram como fontes de conteúdos relevantes, procedimentos, valores e sentimentos a serem tratados junto às crianças. Assim, entendemos que a alfabetização científica, que se desenvolve ao longo de toda a vida e pode ser iniciada no começo da vida escolar, concorre para que os sujeitos possam questionar a realidade vivida, ampliar suas explicações acerca dos fenômenos da natureza e, dentro das possibilidades de sua faixa etária, refletir criticamente sobre as questões ambientais e compreender as relações entre ciência, sociedade e tecnologia.

Segundo Chassot (2003), em nossa sociedade contemporânea, a alfabetização científica tornou-se um importante fator de inclusão social. Para Shen (1975 apud LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001) esse processo abrangeria uma variedade de habilidades e significados, sendo necessárias ações para popularizar e desmitificar o conhecimento científico, para que o leigo possa utilizá-lo na sua vida cotidiana. Aumentar o nível de entendimento público da Ciência é hoje uma necessidade, não só como um prazer intelectual, mas também como uma necessidade de sobrevivência do homem.

Entre as questões metodológicas discutidas sobre o ensino de Ciências na Educação Básica, destacam-se a importância da experimentação e a pertinência das demais atividades práticas (ARRUDA; LABURÚ, 2009). Segundo os autores, entre os benefícios de tais atividades junto às crianças estão: motivação e participação ativa; vivência de métodos científicos, contribuindo para a compreensão da ciência como construção humana; e contextualização dos conteúdos de ensino com o cotidiano. Cândido (2007) destaca que as crianças já trazem para a sala de aula concepções próprias do mundo onde vivem, construídas em suas experiências de vida, e que o professor será um mediador para ligar o conhecimento construído pelos alunos com os conteúdos que a escola tem a lhes oferecer.

Nesse sentido, concordamos também com Lorenzetti e Delizoicov (2001) quando afirmam que existem muitas atividades articuladas à cultura pos-

síveis de serem desenvolvidas buscando-se um ensino de Ciências mais significativo. Dentre tais atividades destacam-se: o uso sistemático da literatura infantil, da música, do teatro e de vídeos educativos, trabalhando-se os significados da conceituação científica veiculada pelos discursos contidos nesses meios de comunicação; as visitas a museus, zoológicos, indústrias, estações de tratamento de águas e demais órgãos públicos; a realização de experimentos e a construção de modelos pelos próprios alunos, incentivando sua postura investigativa; a organização e participação em feiras de Ciências; e o uso do computador e da Internet no ambiente escolar.

Devemos levar em conta que as crianças são, por natureza, muito questionadoras e querem saber a razão das coisas que observam. Ao professor cabe então aproveitar essa fase, na qual a criança tem despertado seu instinto investigativo, para promover aprendizagens significativas dos temas científicos, incentivando o interesse dos estudantes com ações que estimulem as descobertas e que contem com sua participação ativa. As crianças podem ser envolvidas em atividades que estimulem sua produção de linguagem e que projetem o ensino de Ciências voltado a uma perspectiva mais processual. Nesse caminho, as atividades práticas e lúdicas são privilegiadas, possibilitando que os alunos realizem ações como observar, manipular materiais e modelos, realizar experimentos, manifestar seus conhecimentos através de descrições orais e desenhos, formular hipóteses e estabelecer relações entre conceitos e situações de seu cotidiano (ZANON; FREITAS, 2007; SALOMÃO; MACHADO, 2012).

Projetar o trabalho com temas científicos junto às crianças nessa perspectiva mais processual do que conceitual tem sido a perspectiva de diversos autores, entre os quais destacamos Fumagalli (1998), Colinvaux (2004) e Roden e Ward (2010). E tal perspectiva desafia os professores em sua prática pedagógica incentivando-os a buscar novas alternativas para o trabalho docente.

No contexto do ensino de Ciências na Educação Infantil e nos anos iniciais dois pontos que aparecem como importantes focos de discussão são a formação inicial dos pedagogos e pedagogas, com relação ao preparo desses para o trabalho com as temáticas das Ciências e a prioridade dada, nesse último segmento, às atividades de Língua Portuguesa e Matemática frente a outros componentes curriculares.

Sobre a formação docente, diversas pesquisas vêm defendendo a superação de uma perspectiva de “carência”, que colocava os educadores em uma

Sobre o menor investimento em atividade de Ciências devido à demanda para tratar conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, pode-se argumentar que atividades com temas científicos prestam-se muito bem ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos

posição limitada para a abordagem de conteúdos de Ciências, assumindo que um corpo de saberes pedagógicos bem fundamentados e uma permanente disposição para o estudo e a pesquisa são requisitos que permitem abordagens em Ciências bastante satisfatórias (LIMA; MAUÉS, 2006; MUNFORD *et al.*, 2011; DOMINGUEZ, 2016; MIRANDA, 2017). Sobre o menor investimento em atividade de Ciências devido à demanda para tratar conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática, pode-se argumentar, ao contrário, que atividades com temas científicos prestam-se muito bem ao desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, podendo contribuir efetivamente para promover o contato com diferentes tipos e gêneros discursivos e para o letramento das crianças (SOARES; SALOMÃO, 2016). Já na Educação Infantil, as atividades práticas e lúdicas em torno dos temas da ciência, partindo da curiosidade infantil, potencializam a produção de linguagem oral e com desenhos e as interações entre as crianças e os professores (BARRETO NETTO, 2005; SALOMÃO, 2014; DOMINGUEZ, 2014; MATTOS *et al.*, 2016).

SOBRE O CURSO

Em 2010, iniciamos na FE/UFF o Projeto de extensão “Ensino de Ciências na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: desenvolvimento de atividades práticas e experimentais articulado à formação docente”. Dentre as atividades realizadas, figuram atividades semanais em escolas e creches e o Projeto Jalequinho, que constitui visitas de turmas de alunos ao Laboratório de Ensino de Ciências da FE/UFF, para um circuito de atividades práticas e lúdicas. No desenrolar das ações e na busca de um diálogo e aprendizado recíproco com quem ensina para crianças, surgiu a ideia de uma nova ação: o Curso de Extensão “Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais: experiências de brincar e aprender”, realizado em parceria com o PROALE – FE/UFF, que assume a logística do curso e os processos de divulgação, inscrições e certificação. Nossa aproximação com o PROALE já acontecia anteriormente, através da participação

em aulas de outros cursos por ele promovidos, tratando de questões de linguagem na aprendizagem de Ciências e das possíveis articulações entre ensino científico e Literatura.

Esse curso apresenta como objetivos principais a discussão dos sentidos para o trabalho com Ciências junto às crianças e a reflexão a respeito de metodologias, dinâmicas e recursos que podem ser empregados, consistindo em alternativas ao modelo tradicionalmente teórico e pouco desafiador utilizado para a abordagem dos conteúdos e a potencialização do trabalho com Ciências no início da escolarização. As vivências na abordagem de temas e na implementação de atividades realizadas nas escolas e creches, tais como corpo humano, natureza, cultura, literatura, coleções biológicas, modelos didáticos, experimentos, jogos, filmes, teatro e músicas, são relatadas e discutidas por licenciandos extensionistas, que, por sua vez, dialogam com a prática pedagógica dos cursistas. Desta forma, todos são incentivados a trocar suas experiências e conhecimentos prévios, promovendo e enriquecendo discussões sobre atividades e procedimentos instrumentais simples de cunho científico, propostos ao longo do curso. Esse encontro e diálogo entre diferentes saberes docentes contribuem tanto para a produção de novos sentidos sobre o “fazer e ensinar Ciências” para e, principalmente, com as crianças, buscando superar inseguranças e medos por parte dos profissionais que atuam nas salas de aula, quanto demonstrar a importância do conhecimento científico na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso possui carga horária de 30 horas, divididas em dez encontros semanais, com 3 horas de duração cada, realizados na Faculdade de Educação, no *campus* Gragoatá da UFF, em Niterói. Seis edições do curso já foram realizadas. A 1ª edição ocorreu no segundo semestre de 2012, contando com a participação de 36 inscritos. Devido à grande receptividade e ótima avaliação, o curso foi oferecido novamente nos anos seguintes, com a participação média de 30 inscritos em cada edição. Os encontros foram mediados pelas professoras coordenadoras, bolsistas de extensão (PROEX/UFF e PROEXT/MEC) e demais

licenciandos de Ciências Biológicas voluntários do Projeto. O público alvo constituiu-se de professores das redes de ensino de Niterói, São Gonçalo e Rio de Janeiro, e licenciandos de Pedagogia e de Ciências Biológicas, em sua maioria do sexo feminino. A programação do curso e as atividades desenvolvidas são descritas a seguir.

No 1º encontro, dá-se início à discussão dos sentidos para o trabalho com Ciências junto às crianças e da relevância dos conteúdos científicos no currículo escolar e no cotidiano de alunos e professoras. A seguir, ocorre a contação de texto adaptado do livro “A bolsa amarela”, de Lygia Bojunga e, a partir da história, traça-se um paralelo entre a bolsa amarela de Raquel - personagem principal do livro - e a “bolsa” dos naturalistas; neste momento, os cursistas são convidados a fazer uma saída pelo *campus* do Gragoatá, munidas de bolsas amarelas contendo potes, lupas e pinças. Os principais objetivos da atividade são a observação da paisagem e dos seres vivos constituintes e a coleta de alguns elementos para posterior observação em sala de aula. Coletadas as amostras, estas são identificadas, contadas e separadas em grupos de estudo, e os resultados são apresentados em forma de gráficos. Tal atividade é baseada no trabalho de Pereira *et al.* (2012).

O 2º encontro apresenta como tema principal as coleções biológicas e os critérios de agrupamento, o qual é trabalhado através de uma atividade prática, na qual os cursistas recebem conjuntos de diferentes materiais (conchas, folhas, rochas, sementes e tampas plásticas) e realizam a descrição e distinção entre seus componentes, de acordo com critérios estabelecidos por eles mesmos. Posteriormente, a importância das coleções biológicas para a Ciência (MARANDINO *et al.*, 2009) é discutida, e os modos de elaboração, conservação e utilização de uma coleção didática são apresentados, incentivando os cursistas a trabalhar com coleções em suas aulas. Alguns exemplares da coleção biológica do Laboratório de Ensino de Ciências da Faculdade são mostrados, destacando-se um exemplar de bicho-pau. A seguir, realiza-se uma leitura conjunta do livro “O dilema do bicho-pau”, de Ângelo Machado, e, a partir desta, faz-se uma associação com os modelos didáticos, tema que será abordado no encontro seguinte. Esta atividade é baseada no trabalho de Pereira e Salomão (2011).

No 3º encontro, a importância dos modelos para a produção do conhecimento científico e as especificidades dos modelos didáticos são discutidas e vivenciadas através de uma exposição de modelos industrializados, existentes no Laboratório, e de outros

confeccionados pelas professoras e pelos alunos de Ciências Biológicas. O poema “Leilão de jardim”, de Cecília Meireles, configura-se como o norteador dos modelos apresentados (ranário, minhocário, terrário, formigueiro, camuflagem, jardim da bioacumulação etc), mantendo assim a estreita relação entre Ciências e Literatura, tão enfatizada pelo curso.

O 4º encontro, contando com o planejamento e a participação da professora Mariana Vilela (FE/UFF), inicia a discussão sobre a experimentação e os modos de fazê-la dentro do ambiente escolar e a reflexão sobre o trabalho dos cientistas e os métodos científicos. Experimentos sobre a constituição da matéria e os estados físicos da água são realizados visando explorar a formulação de hipóteses e a descrição de resultados pelas cursistas. A discussão é acompanhada pela leitura do texto “De pergunta em pergunta”, de Ana Maria Machado. Além desta, recomenda-se a leitura do livro “Aventuras de uma gota d’água”, de Samuel Murgel Branco.

No 5º encontro, também coordenado pela professora Mariana Vilela, três outros experimentos são realizados e discutidos pelas cursistas, englobando os temas clássicos de germinação de feijões, ciclo da água no terrário e fermentação biológica. Algumas atividades são sugeridas a partir desses experimentos, como jogos, leitura e produção de textos, além da leitura do livro “O verde e a vida”, de Heloisa Gebara e Sonia Muhringer.

No espaço do 6º encontro, a cultura ganha destaque e as cursistas são levadas a refletir sobre os temas Corpo Humano e Natureza em suas relações com as representações culturais e a mídia. A pedagogia cultural de filmes infantis, peças publicitárias e demais suportes da mídia que tratam desses temas é discutida com base nos estudos de Amaral (1999) e Kindel (2007), reconhecendo os fatos de que as crianças já aprendem Ciências fora da escola, em suas vivências com os meios de comunicação, e de que é importante a discussão crítica sobre esses conteúdos.

O 7º encontro aborda as mídias visuais e a discussão gira em torno da utilização destas em sala de aula, seus potenciais e suas relações com os conteúdos de Ciências, através da apresentação de recortes de filmes de animação e documentários. Uma breve discussão sobre o emprego de jogos eletrônicos e da Internet, seus prós e contras, também é realizada.

No 8º encontro, discute-se o emprego de música e teatro nas aulas de Ciências. As cursistas são convidadas a relatar suas experiências e mostrar o repertório de músicas que conhecem e que já trabalham ou poderiam trabalhar para tratar de conteúdos

Foram marcantes os elogios a respeito das dinâmicas e atividades propostas: “espaço sempre aberto para trocas e relatos de experiências que propiciam a oportunidade de aprendizagem” e “dinâmicas sempre muito interativas e oportunizando a participação dos alunos”.

científicos. São apresentados resultados de experiências com teatro e máscaras nas escolas, com base em Conceição et al. (2012) e Silva e Salomão (2014).

O 9º encontro aborda questões de linguagem no ensino de Ciências e traz a voz das crianças através de falas obtidas durante diversas experiências docentes. Busca-se discutir e refletir sobre as relações entre linguagem e aprendizagem e sobre a possibilidade de as atividades com Ciências contribuírem para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos. Com base em Salomão (2008) e Lopes e Salomão (2010), destaca-se a importância da literatura como recurso potencializador da aprendizagem científica.

No 10º encontro, considera-se a importância da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo das crianças e as cursistas são convidadas a apresentar brincadeiras que já foram realizadas ou que podem ser utilizadas nas atividades com Ciências. Como atividades finais, a montagem de um álbum de figurinhas e um jogo caça ao tesouro são propostos para todos, com pistas espalhadas pelo *Campus*, remetendo aos encontros anteriores e a todas as discussões realizadas, terminando em uma confraternização geral, na qual todos conquistam e compartilham o mesmo prêmio: o conhecimento produzido em meio aos diálogos.

Ao longo do curso é apresentada uma bibliografia de apoio e feita a distribuição de cópias impressas de alguns dos textos trabalhados nos encontros, bem como a sugestão de sites, vídeos e materiais digitais para aprofundamento de conteúdos e uso em sala de aula.

AVALIAÇÃO DO CURSO EM DIÁLOGO COM OS CURSISTAS

Ao longo dos anos, as avaliações dos cursistas com relação às atividades desenvolvidas foram essenciais para realizar melhorias e provocar reflexões acerca das estratégias didáticas utilizadas e das demandas de professores e alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Através da análise dos questionários de avaliação preenchidos pelos participantes de todas as edições

do curso, vemos que os referenciais teóricos apresentados e as metodologias sugeridas despertaram a atenção e o interesse dos cursistas, que afirmaram sua relevância e indicaram a possibilidade de potencializar o trabalho com Ciências nas escolas e creches. Aspectos relativos à infraestrutura do curso foram, de uma forma geral, muito bem avaliados. E comentários acerca da carga horária revelaram opiniões diversas, como “gostinho de quero mais” e “encontros à noite ou aos sábados para que mais professores pudessem participar”.

Ainda foram marcantes os elogios a respeito das dinâmicas e atividades propostas, como pode ser evidenciado nas falas a seguir: “espaço sempre aberto para trocas e relatos de experiências que propiciam a oportunidade de aprendizagem” e “dinâmicas sempre muito interativas e oportunizando a participação dos alunos”. Além destes, o seguinte comentário sobre a maneira como as dinâmicas eram conduzidas chamou a atenção: “dinâmicas de grupo foram feitas exatamente como faríamos com as crianças”. Tal fala ressalta o caráter de experimentação e de provocação dos cursistas, ao qual o curso se propõe; nele, os participantes são convidados a interagir e participar questionando e refletindo sobre as diferentes formas de aprender e produzir conhecimento. Em outra fala, uma cursista relata a aplicação de uma das atividades desenvolvidas durante o curso com seus alunos, demonstrando o aspecto prático das diferentes estratégias didáticas propostas ao longo das aulas: “imprimi e levei para a escola a cartela e as perguntas do Bingo”. Outras cursistas também relataram o emprego de sugestões do curso já em suas aulas seguintes.

Nas avaliações, constam também observações sobre as tensões que emergem no processo de formatar as atividades para o público infantil. Alguns professores sinalizaram como certa limitação do curso a inadequação de algumas propostas no que se refere à abordagem dos conteúdos. Como a prática das professoras que o ministram é quase que totalmente baseada em experiências com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, visto que são estas as séries envolvidas na Licenciatura em Ciências Biológicas, alguns pontos exigem esforços dos licenciandos que

desejam contemplá-los durante a sua formação e dos professores que participam de projetos de extensão e buscam parcerias. Nesse sentido, a constante reflexão sobre as abordagens e as tentativas de transposição de conteúdos consistem nos grandes desafios das professoras ministrantes, as quais reconhecem nas professoras atuantes nos segmentos iniciais e nas licenciandas de Pedagogia grandes aliadas na busca de soluções para tais questões. São os seus saberes docentes, construídos na prática pedagógica, que precisam ser mobilizados nesse processo de “calibrar” as atividades e as temáticas para as crianças.

Outro aspecto positivo do curso ainda é revelado pelas seguintes falas: “a escolha de diferentes palestrantes/pessoas foi de profunda significância e muita qualidade” e “foi importante a participação de outras professoras além da professora Simone”. Entendemos que a pluralidade de visões e experiências por parte das professoras ministrantes e dos licenciandos consiste em um dos pontos fortes do curso, contribuindo para o enriquecimento das discussões e incentivando reflexões sobre os diferentes modos de fazer e ensinar Ciências. Apresentadas a essa pluralidade, os cursistas relatam suas experiências e inseguranças, compartilhando e produzindo saberes. Por fim, uma fala aponta para o principal objetivo do curso e constante preocupação ao longo dos encontros: “o curso é uma excelente oportunidade de aproximação da Ciência com as diversas linguagens”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo do curso consiste em repensar as formas de ensino e aproximar professores das escolas, licenciados e professores universitários, articulando saberes que estes produzem ao longo de suas trajetórias. Dentre as atividades sugeridas encontram-se: o trabalho com a literatura e recursos de mídia, a produção de modelos didáticos, o desenvolvimento de pequenos projetos, a elaboração de coleções didáticas, a realização de experimentos didáticos, a visita de laboratórios universitários etc. Nas aulas, também estamos tendo a oportunidade de submeter à avaliação das professoras cursistas as estratégias e recursos que temos produzido no âmbito das outras ações do Projeto de extensão.

Através da avaliação positiva feita pelos participantes do curso, conforme já destacamos, percebemos que os recursos audiovisuais e os livros de literatura utilizados e as dinâmicas realizadas foram bem recebidos e discutidos de forma crítica e muito competente pelos professores cursistas. Assim, vemos que

o curso vem se aprimorando graças às avaliações e demandas trazidas por eles e à inclusão de novas experiências vivenciadas no âmbito das demais ações do Projeto, o que só reforça a importância de nossa parceria com o PROALE-FE/UFF. Nesse sentido, o conhecimento sobre o ensino de Ciências para as crianças vai sendo construído num diálogo fecundo entre todos os envolvidos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Marise Basso. (Tele)natureza e a construção do natural: um olhar sobre imagens de natureza na publicidade. In: OLIVEIRA, Dayse Lara (Org.) *Ciências nas salas de aula: cadernos educação básica* (2). 2. ed, n. 8, p. 83-96, 1999.
- ARRUDA, Sérgio de Mello; LABURU, Carlos Eduardo. Considerações sobre a função do experimento no ensino de ciências. In: NARDI, Roberto (Org.) *Questões atuais no ensino de Ciências*. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editora, p. 53-60, 2009.
- BARRETO NETTO, Maria Inês. Pensando com ciência na pré-escola: a práxis pela criação de significados. *Teias*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan./dez. 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas*. V.1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais 1º e 2º ciclo do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. V. I, II e III. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- CANDIDO, W. F. F. *Experimentação no ensino de ciências: um olhar construtivista na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental*. 2007. Monografia (Graduação em Ciências Biológicas) Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.
- CHASSOT, Atico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, jan./abr. 2003.
- COLINVAUX, Dominique. Ciências e crianças: delineando caminhos de uma iniciação às ciências para crianças pequenas. *Contrapontos*, v 4, n. 1, p. 105-123, 2004.
- CONCEIÇÃO, Nayara Elisa; SILVA, Ana Paula; SCARTON, Joana Geórgia; TÓSTO, Karina Lima; SALOMÃO, Simone Rocha. Ciências e teatro: trabalhando com histórias e máscaras no ensino de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 6, Rio de Janeiro, 2012. *Anais...* CEFET/RJ: Rio de Janeiro, 2012.
- DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves. Quando professoras de educação infantil “brincam com as ideias” para aprender a ensinar ciências. In: BARZANO, Marco Antônio Leandro; FERNANDES, José Artur Barroso; FONSECA, Lana Cláudia de Souza; SCHUVARTZ, Marilda (Org.). *Ensino de biologia: experiências e contextos formativos*. Goiânia: Índice Editora, 2014. p. 103-116.

- DOMINGUEZ, Celi Rodrigues Chaves. O que e como tem ocorrido o ensino de Ciências na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? *Revista da SBEnBio*, n. 9, 2016.
- FUMAGALLI, L. O ensino de Ciências Naturais no nível fundamental da educação formal: argumentos a favor. In: WEISSMANN, H. (Org.). *Didática das Ciências Naturais: contribuições e reflexões*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- KINDEL, Eunice Aita Isaia. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais... In: WORTMANN, Maria Lúcia Castagna et al. (Orgs.). *Ensaio em estudos culturais, educação e ciência: a produção cultural do corpo, da natureza, da ciência e da tecnologia instâncias e práticas contemporâneas*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007. p. 223-235.
- LIMA, Maria Emilia Caixeta de Castro; MAUÉS, Ely. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 8, n. 2, 2006.
- LOPES, Elínea Medeiros; SALOMÃO, Simone Rocha. O trabalho com a literatura no ensino de ciências nas séries iniciais: aprendendo com o diário de uma minhoca. *Sede de Ler*, PROALE, Niterói, p. 12-17, 2010.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1. 2001.
- MARANDINO, Marta; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo, SP: Cortez, 2009.
- MATTOS, Priscilla Doria; SALOMÃO, Simone Rocha; FERREIRA, Cláudia Doria da Silva. Aprender que girinos viram rãs pode ser bem divertido: pensando o trabalho com Ciências na educação infantil. *Revista da SBEnBio*, n. 9, 2016.
- MIRANDA, Luana da Silva. *Modelos didáticos para trabalhar Ciências com as crianças: o que nos dizem as professoras?* Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.
- MUNFORD, Danusa et al. A disciplina escolar Ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões a partir de uma experiência de colaboração entre educadores e pesquisadores. *Revista da SBEnBio*, n. 4, 2011.
- PEREIRA, L.P.; SALOMÃO, S.R. Quando o dilema vira poema: reflexões sobre linguagem, literatura e ensino de Ciências na educação infantil. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 8, Atas... Campinas, SP, 2011.
- _____; _____.; LOURO, Daniel Trinta Figueira. Trabalhando com a literatura no ensino de ciências na educação infantil: a bolsa amarela do cientista. In: SELLES, Sandra Escovedo; CASSAB, Mariana (Orgs.). *Currículo, docência e cultura*. Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 285-300.
- RODEN, J.; WARD, H. O que é ciência? In: WARD, H.; RODEN; HEWLETT, C.; FOREMAN, J. *Ensino de Ciências*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SALOMÃO, S. R. Lições da botânica: o texto literário no ensino de ciências. *Ciência em Tela*, Rio de Janeiro, NUTES/UFRJ, v. 1, n. 1, 2008.
- _____; MACHADO, Lígia. Quais os significados de se ensinar Ciências na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental? *Boletim Eletrônico da SBEnBio – Regional 2*, 2012.
- _____. Significados para o trabalho com biologia na educação infantil e nas séries iniciais: uma reflexão pelo fio da linguagem. In: BARZANO, Marco Antônio Leandro et al (Orgs.). *Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos*. Goiânia: Índice Editora, 2014. p. 133-144.
- _____; AMARAL, Marise Basso; SOARES, Karla Diamantina Araújo. Ciências na educação infantil e séries iniciais: experiências de brincar e aprender. *Revista da SBEnBio*, n. 7, p. 6923-6931, 2014.
- SILVA, Ana Paula; SALOMÃO, Simone Rocha. Ensinando sobre insetos nas séries iniciais: máscaras e maquetes como recursos didáticos. *Revista da SBEnBio*, v. 7, p. 481-492, out. 2014.
- SOARES, Júlia Benevenuto; SALOMÃO, Simone Rocha. Sobre linguagem e o ensino de ciências nos anos iniciais: o trabalho com gêneros textuais. In: VILELA, Mariana Lima; AYRES, Ana Cléa Moreira; MATOS, Maria (Orgs.). *Tecendo laços docentes entre Ciência e culturas*. Curitiba: Editora Prismas, 2016.
- ZANON, Dulcimeire Ap Volante; FREITAS, Denise. A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*, v. 10, 2007.

SOBRE AS AUTORAS

SIMONE ROCHA SALOMÃO possui graduação em Ciências Biológicas pela UFJF, mestrado em Educação pela Unicamp e doutorado em Educação pela UFF. Lecionou Ciências e Biologia na Educação Básica, em escolas públicas e privadas. Atualmente, é professora de Pesquisa e Prática de Ensino de Ciências Biológicas da FE/ UFF. Desenvolve pesquisas nos temas: ensino e aprendizagem de Ciências/ Biologia, Linguagem e formação de professores. Coordena projeto de extensão voltado às Ciências na Educação Infantil e Anos Iniciais.

MARISE BASSO AMARAL possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas pela UFRGS, mestrado e doutorado em Educação pela UFRGS. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, Ensino de Ciências e Biologia e Estudos Culturais.

KARLA DIAMANTINA DE ARAÚJO Soares possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UFF (2011) e mestrado em Ecologia e Evolução/ UERJ (2014). Atualmente, é doutoranda em Zoologia pela Universidade de São Paulo. Realizou atividades de extensão em projetos coordenados pela professora Simone Rocha Salomão, dentre eles o curso *Ciências na Educação Infantil e Séries Iniciais: experiências de brincar e aprender*, entre 2012 e 2016.

Retalhos femininos:

tecendo a mulher profissional do fim do século XX

MARGARETH SILVA DE MATTOS

Quando Glória Pondé concorreu, em 1993, à vaga de professor titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), apresentou como um dos requisitos seu memorial, que foi publicado postumamente em 2017 como parte de uma coleção que reúne outros títulos da autora, uma das pioneiras nos estudos de literatura infantil e juvenil no Brasil, que vem tendo sua obra revista e reeditada pela SESI-SP editora.

Estruturado em quatro partes, *Retalhos femininos: tecendo a mulher profissional do fim do século XX* toma a feição de um ensaio revelador das ideias e concepções da professora Glória Pondé sobre educação, leitura, literatura, formação do leitor literário e o papel da mulher professora como produtora e transmissora de cultura. Identificando-se com a ótica dos excluídos do poder e das decisões – crianças, negros, indígenas, mulheres, idosos –, a autora mostra como sua trajetória pessoal e profissional orientou-se para o investimento na leitura da criança e do jovem, apostando na utopia, na modificação do futuro.

Na primeira parte, *Uma biografia passada a limpo*, a autora discorre sobre sua formação nos tempos difíceis de repressão e ditadura, ingressando no curso normal e, posteriormente, na graduação em português-literaturas na Faculdade de Letras, sempre movida por seu encontro revelador com a literatura. Discorre ainda sobre sua opção pelo magistério de ensino público de primeiro grau, no qual lecionou língua portuguesa por mais de vinte anos, o que a levou a dar continuidade aos seus estudos na pós-graduação, cursando o mestrado e o doutorado, nos quais pôde aprofundar suas pesquisas no campo da literatura infantil e juvenil. Nessa primeira parte, explícita, ainda, a tessitura da trama dos fios de suas memórias nas partes subsequentes do ensaio, cujos títulos tomam como metáfora o tecer, o bordado, a costura, atos identificados com o universo feminino.

Na segunda parte, *O risco de bordar com ideias: experiência acadêmica*, têm lugar reflexões sobre as bases teóricas em que apoiou seu percurso de pesquisadora, orientado pela perspectiva das emoções femininas e pelo “papel social da mulher como o lugar em que se tece a diferença” (PONDÉ, 2017, p. 23). Ligada a associações científicas nacionais e internacional, tendo contado com o apoio de órgãos financiadores como o CNPq, o Inep, o Finep, sua prática de pesquisa voltou-se, principalmente, para a literatura infantil e juvenil, não lida apenas pela criança e pelo jovem, mas também por uma grande parcela da população brasileira, por constituir um “discurso de iniciação ao leitor pouco experiente na leitura polissêmica” (PONDÉ, 2017, p. 35). Nessa segunda parte, a autora também menciona os desdobramentos de suas pesquisas, como a publicação de livros diversos e sua atuação no mercado do livro como coordenadora e consultora editorial, sempre comprometida com a formação da criança, do jovem e da professora leitora.

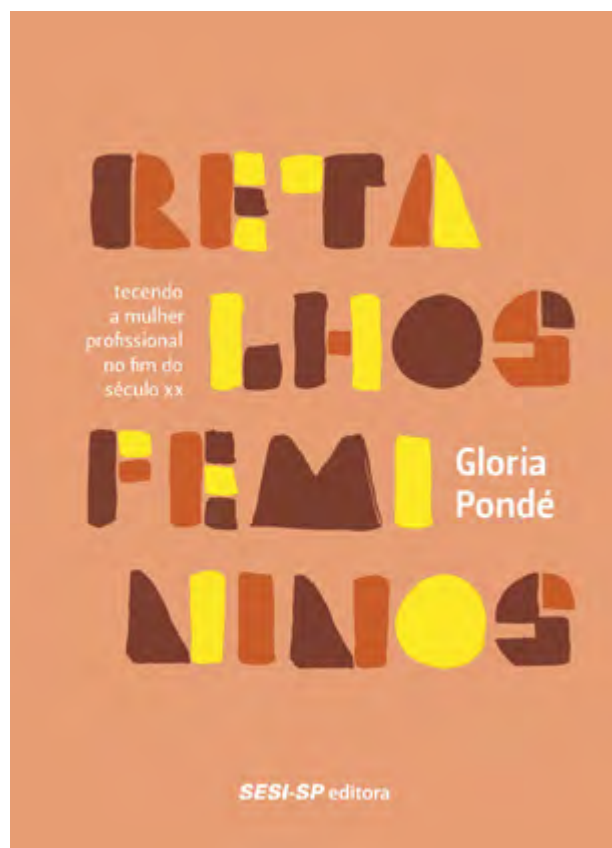
A terceira parte, *O corte e a costura dos moldes: a prática profissional*, revela o trajeto profissional de Glória Pondé, que se iniciou na escola pública de primeiro grau, teve continuidade no magistério de ensino superior tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da UFF, onde também atuou nas vertentes de pesquisa e extensão. Sua atuação estendeu-se ao desenvolvimento de relevantes projetos de leitura que atingiram públicos numerosos, como a Ciranda de Livros, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), onde atuou por pouco mais de dez anos, e o projeto de extensão Centro de Leitura e Escrita, do Programa de Alfabetização e Leitura (PROALE/ UFF).

Na última parte, *Sem arrematar a linha: perspectivas de trabalho*, a autora reafirma a importância do papel da arte e da literatura no cotidiano da escola para a formação de uma geração mais crítica e sensível, e do papel da mulher como parte de seus principais agentes promotores da leitura. Reafirma sua opção pelas classes populares e sua crença no poder libertador da literatura, “território simbólico e não oficial” que “permite exprimir criticamente a alma e o patrimônio da coletividade” (PONDÉ, 2017, p. 74).

Organizada por Ligia Vassallo, a obra tem seu texto de apresentação assinado por Andréa Borges Leão, com o título *Com a paciência de Penélope e a astúcia de Sherazade*, em que se ressalta a atualidade do trabalho de Glória Pondé, seu amor pelo livro, o pioneirismo de sua leitura crítica, os moldes do corte e da costura em equipe de seus estudos e suas pesquisas acadêmicas fundamentadas por sólidas bases teóricas, o destaque dado por ela ao lugar do feminino na educação e da literatura infantil e juvenil, “tecendo a resistência com a paciência de Penélope e a astúcia de Sherazade, no cotidiano da sala de aula” (PONDÉ, 2017, p. 52).

SOBRE A AUTORA

MARGARETH SILVA DE MATTOS, doutora em Estudos de Linguagem, é Professora Titular de Ensino Básico da UFF com exercício no Programa de Extensão Alfabetização e Leitura (PROALE), onde coordena o Projeto de Extensão Literatura como Patrimônio, Leitura e Formação do Leitor e integra o grupo de pesquisa Leitura, Literatura e Saúde (LeLiS).



Disponível em: <<https://www.sesispeditora.com.br/busca/?q=retalhos+femininos>>. Acesso em: 8 maio 2018.

ÁLVARES DE AZEVEDO

I
 Em um castelo doirado
 Dorme encantada donzela...
 Nasceu; e vive dormindo
 — Dorme tudo junto dela.
 Adormeceu-a, sonhando,
 Um feiticeiro condão,
 E dormem no seio dela
 As rosas do coração.
 Dorme a lâmpada argentina
 Defronte do leito seu;
 Noite a noite a lua triste
 Vem espreitá-la do céu.
 Voam os sonhos errantes
 Do leito sob o dossel
 E suspiram no alaúde
 As notas do menestrel.
 E no castelo, sozinha,
 Dorme encantada donzela...
 Nasceu; e vive dormindo
 — Dorme tudo junto dela.
 Dormem cheirosas, abrindo,
 As roseiras em botão...
 E dormem no seio dela
 As rosas do coração.

II
 A donzela adormecida
 É a tua alma, santinha,
 Que não sonha nas saudades
 E nos amores da minha.
 — Nos meus amores que velam
 Debaixo do teu dossel
 E suspiram no alaúde
 As notas do menestrel.
 Acorda, minha donzela,
 Foi-se a lua, eis a manhã
 E nos céus da primavera
 É a aurora tua irmã.
 Abriram no vale as flores
 Sorrindo na fresquidão:
 Entre as rosas da campina
 Abram-se as do coração.
 Acorda, minha donzela,
 Soltemos da infância o véu...
 Se nós morrermos num beijo,
 Acordaremos no céu.

AZEVEDO, Álvares de. Cantiga. In: _____. *Lira dos vinte anos*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&obra=1732>. Acesso em: 19 abr. 2018.

MANOEL ANTÔNIO ÁLVARES DE AZEVEDO nasceu em São Paulo em 1831, vindo para o Rio de Janeiro em 1833, onde veio a falecer em 1852, com apenas 21 anos incompletos. Sua poesia filia-se àquela que é conhecida como segunda geração



romântica, ou ultrarromântica, marcada por extremo subjetivismo e pelo culto do ego. Considerado o escritor mais talentoso de sua geração, a poesia de Álvares de Azevedo evidencia uma tendência para a evasão e a visão idealizada da mulher com impulsos e desejos exacerbados.

No ano de 2017, Rui de Oliveira publicou, pela editora Cortez, o livro *A bela adormecida*, ilustrando o poema *Cantiga* e transformando-o em um livro ilustrado de poesia destinado preferencialmente a leitores crianças e jovens. O livro recebeu o selo Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 2018 na categoria poesia.



Imagem disponível em: <<http://www.cortezeditora.com.br/bela-adormecida-a-2285.aspx/p>>. Acesso em: 5 maio 2018.

